

Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule

**Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig – Maximilians – Universität
München
vorgelegt
von
Angelika Sehr
aus
Neufahrn**

München, 2007

Referent: Prof. Dr. Angelika Speck - Hamdan

Korreferent: Prof. Dr. Ewald Kiel

Tag der mündlichen Prüfung: 16.07.2007

Vorwort:

Frau Prof. Dr. Speck–Hamdan möchte ich sehr herzlich für ihre Betreuung danken. Erst durch Ihre lenkenden und helfenden Eingriffe hat die vorliegende Arbeit diese Form angenommen. Besonders wichtig waren die Ratschläge zur empirischen Untersuchung und das beständige Hinterfragen.

Darüber hinaus möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Kiel bedanken, der mir immer beratend und unterstützend zur Seite stand.

Dem Tutorium sei mein Dank versichert. Die Tutorinnen halfen bei der Durchführung der Untersuchung an 10 bayrischen Grundschulen im Raum München.

Auch meinen Kollegen ein herzlicher Dank:

Herrn Dr. Thomas Eberle, Herrn Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank, Herrn Dr. Helmut Serve, Frau Dr. Sabine Weiß und Frau v. Sperber für kritische Anmerkungen und zahlreiches Korrekturlesen, wie auch vielen Freunden für Geduld, Hilfe und Beistand, sowie den Studentischen Hilfskräften, Frau Siebenborn und Frau Neumair.

Für das Korrekturlesen dieser Arbeit danke ich meinem Ehemann, Frank. Beim Entstehen der Arbeit konnte ich mich immer auf seine Geduld, sein Verständnis und seine Unterstützung verlassen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Problemstellung.....	9
3. Zum Lernbegriff	14
3.1 Theoretische Ansätze zu Lernen.....	14
3.1.1 Behavioristische Lerntheorien	15
3.1.2 Kognitivistische Lerntheorien	16
3.1.3 Konstruktivistische Lerntheorien	17
3.1.4 Lernen aus neurophysiologischer Sicht	17
3.2 Entfaltung des Lernbegriffs für diese Arbeit	24
3.3 Selbstgesteuertes Lernen	26
3.3.1 Definition von selbstgesteuertem Lernen	26
3.3.2 Selbstgesteuertes versus selbstreguliertes Lernen	34
3.4 Zusammenfassung.....	40
4. Potentiale selbstgesteuerten Lernens	42
4.1 Potential für Lernkompetenz	46
4.2 Potential für Motivation.....	50
4.2.1 Spaß als Teilaspekt der Motivation	57
4.3 Potential für Sozialkompetenz.....	60
4.4 Potential für Selbstständigkeit.....	62
4.5 Zusammenfassung.....	63
5. Unterricht und selbstgesteuertes Lernen	64
5.1 Definition von Unterricht.....	64
5.2 Geschlossener versus offener Unterricht	64
6. Offener Unterricht als Gelegenheit selbstgesteuerten Lernens	67
6.1 Definition von offenem Unterricht.....	67
6.2 Ausgewählte reformpädagogische Ansätze zu offenem Unterricht....	72
6.3 Elemente von offenem Unterricht.....	82
6.4 Zielsetzungen von offenem Unterricht.....	85
6.5 Grade der Öffnung von offenem Unterricht hinsichtlich der Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen.....	86

6.6 Ausgewählte Untersuchungen zu selbstgesteuertem Lernen im offenen Unterricht.....	90
6.7 Zusammenfassung.....	92
7. Wochenplanarbeit als Gelegenheit selbstgesteuerten Lernens	93
7.1 Definition von Wochenplanarbeit.....	93
7.2 Begründung für Wochenplanarbeit.....	103
7.3 Grade der Öffnung von Wochenplanarbeit hinsichtlich der Gelegenheit für selbstgesteuertes Lernen.....	118
7.4 Ausgewählte Untersuchungen zu selbstgesteuertem Lernen in der Wochenplanarbeit	121
7.5 Zusammenfassung.....	127
8. Fragestellung und Anlage der Untersuchung	128
8.1 Zusammenfassung der Forschungsfragen.....	128
8.2 Methodisches Vorgehen	130
8.2.1 Erhebungsmethoden.....	132
8.2.2 Auswertungsverfahren	133
9. Untersuchung von Wochenplanarbeit, aufgezeigt an Wochenplänen in bayerischen Grundschulen	134
9.1 Erste Annäherung an Ziele und Fragestellungen.....	134
9.2 Pretest.....	141
9.3 Durchführung der quantitativen Untersuchung.....	147
9.3.1 Stichprobenbeschreibung.....	149
9.3.2 Fragebögen.....	149
9.4 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung	152
9.4.1 Potential für Lernkompetenz	152
9.4.1.1 Zeiteinteilung	152
9.4.1.2 Organisationsstrategien.....	153
9.4.1.3 Inhaltsauswahl.....	153
9.4.2 Potential für Motivation.....	154
9.4.2.1 Spaß als Teilaspekt der Motivation.....	154
9.4.2.2 Motivationslage der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.....	159
9.4.3 Potential für Sozialkompetenz.....	164

9.4.4 Potential für Selbstständigkeit.....	168
9.4.4.1 Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.....	168
9.4.4.2 Dauer der Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer mit Wochenplanarbeit	179
9.4.4.3 Eigene Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler in der Wochenplanarbeit	180
9.4.4.4 Grad der Öffnung von Wochenplanarbeit im Zusammenhang mit Spaß, gutem Lernen und Zufriedenheit.....	181
9.4.4.5 Förderung der selbstständigen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler	198
9.4.5 Begründung für Wochenplanarbeit aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer	201
9.5 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	202
10. Reflektion	207
10.1 Diskussion.....	207
10.2 Ausblick.....	213
11. Abbildungsverzeichnis.....	221
12. Tabellenverzeichnis.....	223
13. Literaturverzeichnis.....	224
14. Anhang	242
Fragebogen qualitativ	242
Fragebogen Pretest	244
Fragebögen Hauptuntersuchung :	247
Fragebogen Schüler	247
Fragebogen Lehrer	250
Transskription des problemzentrierten Interviews mit Interviewleitfaden vom 15.02.2007:	251

1. Einleitung

„Wissenschaftlicher Alltag:

große Ideen und kleine Erkenntnisfortschritte“

(Weinert 2001, S. 145)

Die Idee für diese Arbeit resultiert aus eigenen zahlreichen positiven Erfahrungen mit Wochenplanarbeit, die ich als Lehrerin in der Grundschule sammeln konnte. Erlebt zu haben, wie viel Spaß Schülerinnen und Schülern Wochenplanarbeit zu machen scheint, wie selbstständig sie arbeiten und wie gut sie sich ihre Zeit einteilen können, hat zu der Fragestellung geführt, ob Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule enthalten sind.

„Freies Arbeiten, offener Unterricht und aktives Lernen sind in der Grundschulpädagogik in den letzten Jahren sicher zu Recht immer stärker in den Mittelpunkt gerückt.

Geschlossene Curricula mit ihrer Ausrichtung des Unterrichts auf operationalisierte Lernziele und minutiös geplante Lernwege werden nicht nur deshalb abgelehnt, weil sie zur Überforderung und Unselbständigkeit der Kinder führen, sondern auch, weil sie dem Leitbild der Erziehung in einer freien und demokratischen Gesellschaft nicht mehr entsprechen.“ (Hegele 1995, S. 9)

Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass je nach Zielsetzung des Unterrichts durchaus geschlossene Curricula ihre Berechtigung haben und die gesetzten Ziele erreichen. Jedoch Ziele, wie selbstgesteuertes Lernen oder Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler lassen sich damit schwerlich realisieren, stattdessen treten offene Unterrichtsformen in den Mittelpunkt.

Neun Jahre Grundschullehrererfahrung an verschiedenen Schulen im In- und Ausland und neun Jahre Wochenplanarbeit mit den Klassen 1 bis 4 haben entschieden zu dieser Themenwahl beigetragen.

Ein im Rahmen dieser Untersuchung stattgefundenes Interview mit vier Schülern aus einer 4. Klasse führte zu einer weiteren Bestätigung des Themas: „also find´ ich geil, wenn wir Wochenarbeit machen...“

Dies erwiderte eine Schülerin auf die Frage: „Was ist „guter“ Unterricht?“. Wochenplanarbeit wird in dieser Klasse als Wochenarbeit bezeichnet. Der Interviewführende kehrte später nochmals zu der Thematik Wochenplanarbeit zurück, worauf die Schülerin sagte: „Ich finde Wochenarbeit am besten.“ Dies ist zwar nur ein Aspekt von Unterricht und beantwortet die gestellte Frage im eigentlichen Sinne noch nicht. Aber aus Sicht dieser Schülerin ist Wochenplanarbeit „guter“ Unterricht. Als der Interviewführende wissen möchte, was Wochenarbeit eigentlich sei und was die Schüler daran gut finden, bekam er folgende Antworten:

- „Am Montag kriegt man eine Wochenarbeit auf, halt z. B. mach´ die zwei Seiten Mathebuch fertig und dann musst du die am Freitag fertig haben, also darfst es dir einteilen.“
- „Wir dürfen sitzen, wo wir möchten, Plätze werden auch getauscht.“
- „Man muss nicht etwas Bestimmtes an einem Tag fertig haben, man darf es sich einteilen.“
- „Man darf auch mal allein was tun.“

Könnte man gestützt durch diese Schülerantworten zu der Behauptung kommen, Wochenplanarbeit sei „guter“ Unterricht, weil Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden dürfen, was, wann, wie und mit wem sie im Unterricht etwas arbeiten, bzw. wie sie ihren eigenen Lernprozess gestalten, also selbstständig lernen? Lernen ist ein lebenslanger Prozess, der sich über die Schulzeit und spätere Ausbildungszeit fortsetzt, bis hin zum Erwachsenenalter. Eine wichtige

Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist die Selbstständigkeit des Lerners. Er muss die Fähigkeit und Motivation besitzen, sich kontinuierlich neues Wissen anzueignen. (vgl. Spörer 2003, S.10)

Wochenplanarbeit verlangt von den Kindern viel Selbstständigkeit, fördert Selbstständigkeit und soll schließlich zu selbstgesteuertem Lernen führen. Folglich ist das selbstgesteuerte Lernen der Kristallisationskern dieser Arbeit. Dabei wird zu klären sein, wie weit es sich bereits in der Grundschule anwenden oder anbahnen lässt. Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit „gutem“ Unterricht wird zunächst der Lernbegriff zu klären sein, der selbstgesteuertem Lernen zu Grunde liegt. Die Potentiale selbstgesteuerten Lernens wie Lernkompetenz, Motivation, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit sind dahingehend kritisch zu beleuchten, ob sie bereits in der Grundschule gefördert werden können. Welcher Unterricht bietet Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen? Die Auswertung eines dafür entwickelten Fragebogens soll in der empirischen Untersuchung darüber Auskunft geben, ob Wochenplanarbeit dafür Gelegenheit bietet.

2. Problemstellung

Um zu klären, ob Wochenplanarbeit „guter“ Unterricht ist und Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen gibt, muss zunächst grundlegend die Frage der Qualität von Unterricht geklärt werden.

Helmke (2004) spricht von multiplen Bedingungsfaktoren, die die Unterrichtswirkung beeinflussen. Es gibt weder „den“ guten Unterricht noch „die“ optimale Lehrmethode. Um guten Unterricht zu ermitteln, müssen folgende Fragen gestellt werden:

- Gut wofür?

Unterschiedliche Ziele und Inhalte erfordern unterschiedliche Methoden.

- Gut für wen?
Für wen soll er „gut“ sein? – Für Schüler welchen Alters, welcher Herkunft, welcher Schulform und in welcher Klassenzusammensetzung? Wenn Ziel des Unterrichts ist, alle Schülerinnen und Schüler zu fördern, müssen je nach Lernvoraussetzungen, Lernstilen, Klassenzusammensetzung und vielen weiteren Faktoren unterschiedliche Methoden eingesetzt werden.
- Gut gemessen an welchen Startbedingungen?
Soll der Erfolg schulischen Lernens nur in der Schule oder auch im späteren Leben bedeutungsvoll sein?
- Gut aus wessen Sicht?
Je nachdem, ob Schüler, Eltern oder Lehrer, Kollegen, Schulleitung, Fachwissenschaftler oder Fachdidaktiker eine konkrete Unterrichtsstunde beurteilen, werden sie unterschiedliche Ergebnisse vorlegen.
- Gut für wann?
Soll das Erlernte auch später zur Lebensbewältigung beitragen?
(vgl. Helmke 2004, S. 46 f.)

Befragte Schülerinnen und Schüler einer 4. Klasse sprachen davon, Wochenplanarbeit sei „guter“ Unterricht und begründeten dies damit, dass sie Aufgaben auswählen, mit einem Partner zusammen oder alleine arbeiten und Lernpausen selbst setzen können. Sie fanden aus ihrer Sicht diese Form des Unterrichts „gut“, da sie an den Voraussetzungen jedes einzelnen Lernalters anknüpft.

Guter Unterricht kann mit hoher Qualität im Unterricht gleichgesetzt werden. Qualität ist jedoch ein relativer Begriff.

„Was als ‚qualitativ hochwertig‘ eingeschätzt wird, hängt vor allem davon ab, welche Personengruppe auf der Basis welcher Wertvorstellungen bzw. welchen Gesellschaftsbildes beurteilt, welche Ziele das Bildungswesen vorrangig erreichen soll.“
(Gräsel/Mandl 2005, S. 231)

Die Definition von Unterrichtsqualität ist wertneutral nicht möglich. Helmke stellt in seinem Angebots- Nutzungsmodell das komplexe Wirkungsgefüge von Unterricht dar und berücksichtigt dabei die Qualität des Unterrichts als einen Bereich, der die Wirkungsweise des Unterrichts beeinflusst. Daneben stellt er Einflussfaktoren, wie die Lehrerpersönlichkeit, die individuellen Eingangsvoraussetzungen der Schüler sowie den Klassenkontext. Er sieht die Qualität des Unterrichts als Teil des Gesamtgefüges, das im Unterricht wirksam wird und nimmt Mediationsprozesse auf Schülerseite an, die dafür ausschlaggebend sind, was von dem Angebot, das der Lehrer zur Verfügung stellt, genutzt wird. Innerhalb des Bereichs Qualität des Unterrichts nennt er Faktoren, wie Klarheit, angemessene Methodenvielfalt und Individualisierung, die zur Qualität des Unterrichts beitragen können. Die Komplexität von Unterrichtsqualität wird deutlich. Nach Lüders (2004) weisen einige Formen effektiven Unterrichts universelle Merkmale auf:

- Effiziente Klassenführung (außer als Unterrichtsziel würde Chaos angestrebt werden)
- Variabilität der Unterrichtsformen
- Bestimmte Typen von Lehrerfragen
- Klarheit des Unterrichts
- Aktivierung der Schüler
- Erfolgssicherung, Strukturiertheit des Unterrichts (vgl. Lüders 2004, S. 704)

Diese Merkmale dienen immer der Steigerung von Unterrichtsqualität und sind unabhängig von der Zielsetzung und der Unterrichtsmethode. Dadurch haben sie übergreifende Gültigkeit. Ein weiteres Qualitätsmerkmal von Unterricht stellen der Wissenserwerb und die erbrachten Schulleistungen dar, ferner der Erwerb überfachlicher Kompetenzen durch Unterricht. Dies spiegelt sich beispielsweise in der Konzeption der Vergleichsarbeiten (Orientierungsarbeiten, VERA...) wider. Von der Qualität der Schülerleistungen (hier allerdings reduziert auf einige wenige fachliche Kompetenzen) wird auf die Qualität des Unterrichts geschlossen. Kompetenz wird hier verstanden als eine erlernbare Fähigkeit und Zuständigkeit einer Person, unter Zuhilfenahme geeigneter Ressourcen zukünftige, aufgabenspezifische Herausforderungen angemessen und reflektiert wahrzunehmen und zu meistern. (vgl. Klieme 2004, S.12)

Dazu zählen eigenverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen ebenso wie die Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen und der kompetente Umgang mit Medien. (vgl. Gräsel/Mandl 2005, S. 232)

Wird die Forderung aufgestellt, dass im Rahmen guten Unterrichts der Aufbau der Kompetenz „selbstgesteuertes Lernen“ stattfinden soll, muss untersucht werden, ob Wochenplanarbeit diese Kompetenz fördert. D.h., wenn Wochenplanarbeit selbstgesteuertes Lernen fördert, wäre sie als Qualität steigerndes Element im Unterricht anzusehen. Auf dieser Grundannahme basiert die vorliegende Arbeit.

Die Frage nach der Qualität des Unterrichts wird sich daran entscheiden, inwiefern Unterricht nachhaltiges Lernen initiiert und zu erfolgreichen Ergebnissen führt. Nachhaltiges Lernen findet statt, wenn Selbstkompetenz (das Lernen des Lernens) gefördert werden kann. (vgl. Bönsch 2002, S.90)

Ein weiteres wichtiges Merkmal guten Unterrichts ist der adäquate Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden. Je nach Zielsetzung und Anliegen muss der jeweils passenden Methode der Vorrang gegeben werden. Dies kann nicht in allen Fällen die Wochenplanarbeit sein. Zeindler (2000) spricht von richtigen Momenten des Einsatzes der Unterrichtsmethode und äußert sich dabei durchaus berechtigt positiv zum Frontalunterricht:

„Der altbekannte Frontalunterricht ist also keinesfalls überflüssig oder prinzipiell schlecht. Maßvoll, im richtigen Moment und vor allem kompetent eingesetzt, ist er unersetzbar, eine wichtige Methode unter verschiedenen Lehr – Lernformen, die nebeneinander koexistieren und miteinander interagieren müssen.“
(Zeindler 2000, S. 23)

Wenn in der vorliegenden Arbeit die Wochenplanarbeit fokussiert wird, ist damit nicht die Absicht verbunden, andere Formen und Methoden des Unterrichts zu diskreditieren. Vielmehr ist es ein Anliegen der Arbeit, für die Vielfalt unterrichtlicher Formen einzutreten und sie in ihrer spezifischen Bedeutung zu beleuchten. Dass dabei das Hauptaugenmerk auf die Wochenplanarbeit gerichtet wird, liegt daran, dass die Potentiale dieser Unterrichtsform nach Einschätzung der Verfasserin in der Regel noch unterschätzt werden.

Die Grundfrage der vorliegenden Arbeit lautet demnach: Gibt es Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule?

Um diese Frage zu klären, bedarf es zunächst einer Darstellung des Lernbegriffs, der dem selbstgesteuerten Lernen zu Grunde liegt. Dabei wird zu klären sein, wieweit dieses Lernen in der Grundschule bereits realisiert werden kann. Um dem Entwicklungsaspekt Rechnung zu tragen, wird von „Potentialen selbstgesteuerten Lernens“ die Rede sein, die im Einzelnen dargestellt werden.

In einem folgenden Schritt soll der Frage nachgegangen werden, welcher Unterricht sich für selbstgesteuertes Lernen eignet. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit offenem und geschlossenem Unterricht. Bietet offener Unterricht Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen? Wenn ja, welche Form offenen Unterrichts?

Nach der Darstellung der relevanten theoretischen Grundlagen unter dem Blickwinkel „Selbstgesteuertes Lernen, Selbstständigkeit“, folgt die Beschreibung der jüngeren Forschungslage zu selbstgesteuertem Lernen und Wochenplanarbeit. Der Forschungsstand zu selbstgesteuertem Lernen und Wochenplanarbeit wird nicht isoliert betrachtet, sondern fließt in die einzelnen

Kapitel ein, da zu den verschiedenen Themen unterschiedliche Untersuchungen vorliegen.

Den Kern der Arbeit bildet eine empirische Untersuchung zu den Potentialen der Wochenplanarbeit für selbstgesteuertes Lernen. In ihr wurden sowohl Schülerinnen und Schüler aus zehn Grundschulklassen als auch deren Lehrerinnen und Lehrer befragt. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in Kapitel 10 diskutiert. Abschließend wird ihre Bedeutung für den Schulalltag erläutert.

3. Zum Lernbegriff

Etymologisch ist das Wort "lernen" mit "lehren" und "List" verwandt und gehört zur Wortgruppe von "leisten", das "einer Spur nachgehen, nachspüren" bedeutet. "Lernen" geht auf die gotische Bezeichnung für "ich weiß" (lais) und das indogermanische Wort für "gehen" (lis) zurück.

3.1 Theoretische Ansätze zu Lernen

Es gibt viele Theorien und Modelle zur Erklärung von Lernen (für Übersichten vgl. Anderson, 2001). Die lerntheoretischen Ansätze lassen sich in drei Gruppen einteilen: behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Ansätze.

Sie unterscheiden sich in ihren Vorstellungen vom Lernprozess selbst, aber auch dahingehend, wie sie die Rolle der Lernenden und Lehrenden fassen und welche Vorstellungen von Wissen und Wissensvermittlung mit ihnen verbunden sind.

3.1.1 Behavioristische Lerntheorien

In behavioristischen Lerntheorien wird Lernen als beobachtbare Verhaltensänderung verstanden, die als Reaktion auf Umweltreize erfolgt. Frühe Behavioristen wie Pawlow, Watson, Guthrie und Thorndike betrachteten ausschließlich die Reaktion, die auf äußere Reize bei klassischer Konditionierung erfolgte. Von diesen Reiz-Reaktionsschemata leitet sich auch die Bezeichnung Stimulus (Reiz)-Response (Reaktion)-Theorie für diesen lerntheoretischen Ansatz ab.

Skinner erweiterte die behavioristischen Ansätze, indem er neben dem klassischen Konditionieren das operante Konditionieren untersuchte. Im Gegensatz zum klassischen Konditionieren basiert das operante Konditionieren darauf, dass das Versuchsobjekt aktiv ist und unterschiedliche Konsequenzen auf gezeigtes Verhalten erfolgen. So kann erwünschtes Verhalten verstärkt, oder unerwünschtes Verhalten bestraft werden. Positive Verstärkung erwies sich dabei als wirksamer als Bestrafung. Durch häufige Wiederholung und Kopplung des jeweils gezeigten Verhaltens mit Verstärkung oder Bestrafung wird gewünschtes Verhalten erreicht. Der Lernprozess erscheint von außen vollständig durch den Lehrenden steuerbar.

Behavioristen beanspruchten Allgemeingültigkeit für die von ihnen entdeckten Zusammenhänge in Bezug auf Lernen und waren bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts hinein die einflussreichste Gruppierung innerhalb der Lern- und Verhaltensforschung.

Kritisiert wurde von den Anhängern der kognitivistischen Lerntheorien, dass die Erkenntnisse ausschließlich aus Tierexperimenten mit wenig Bezug zu realen Situationen menschlichen Lebens stammten und dass keine Aussagen zu höheren geistigen Vorgängen wie Wahrnehmung, Denken, Problemlösung etc. getroffen wurden. Diese Vernachlässigung komplexer geistiger Tätigkeit und die Reduzierung von Lernen auf beobachtbare Verhaltensänderung wurde erst im Laufe der 50er Jahre aufgehoben. Heute finden behavioristische Lernansätze aufgrund ihrer mechanistischen Vorstellung von menschlichem Verhalten und

der fehlenden Aussagen zu komplexeren, nicht unmittelbar zu beobachtbaren Vorgängen beim menschlichen Lernen kaum noch Zustimmung.

3.1.2 Kognitivistische Lerntheorien

Ganz im Gegensatz zu behavioristischen Ansätzen betonen kognitive Ansätze die Bedeutung interner Prozesse und kognitiver Strukturen des Verstandes. Lernen wird als kognitiver Prozess der Informationsverarbeitung verstanden. Im Mittelpunkt kognitivistischer Theorien stehen Phänomene wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Problemlösestrategien, Sprechen und Sprachverstehen als wichtige Aspekte beim Erwerb komplexer Wissensstrukturen und Konzepte (vgl. Anderson 2001). Menschliches Verhalten wird erklärt als Ergebnis von Denkprozessen. Lernen als Prozess der Informationsverarbeitung bedeutet hier kognitive Strukturen zu entwickeln, immer wieder zu verändern und dabei Wissen aufzubauen. Auch der Erwerb mentaler Modelle als Ergebnis von Lernprozessen wird untersucht. In kognitivistischen Ansätzen wird Wissen als Menge von Fakten und Regeln aufgefasst, das unabhängig von einzelnen Personen existiert.

Die Kritik an kognitivistischen Theorien wird so formuliert, dass auch ihre Erklärungen für die Vorgänge bei komplexen Lernvorgängen letztlich unpräzise bleiben und dass Wahrnehmung rein auf kognitive Prozesse beschränkt bleibt. Die Bedeutung sozialer, emotionaler und motivationaler Prozesse wird vernachlässigt. Darüber hinaus halten kognitivistische Ansätze an der von den Behavioristen eingeführten externen Steuerbarkeit von Lernprozessen fest (vgl. Holzkamp 1995).

3.1.3 Konstruktivistische Lerntheorien

Ein weiterer Paradigmenwechsel innerhalb der Lehr- und Lernforschung trat mit der Entwicklung konstruktivistischer Ansätze in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein. Innerhalb der verschiedenen Ansätze gibt es eine große Bandbreite. Eine einheitliche und in sich abgeschlossene Theorie hat sich bislang nicht herausgebildet. Lernen wird überwiegend als aktiver Konstruktionsprozess gesehen. Zentral ist dabei die Konzeptualisierung von Wissen. Wissen wird nicht als unmittelbares Ergebnis einer Wissensübertragung innerhalb eines Lehrprozesses gesehen, sondern als eigenständige Konstruktion der Lernenden. Diese Konstruktion erfolgt auf der Grundlage eigener Handlung und Erfahrungen, mit engem Bezug zu den Problemen der eigenen Lebenswelt.

Radikale Konstruktivisten verstehen Lernen als autonome, konstruktive Leistung eines Individuums. In anderen konstruktivistischen Ansätzen wird Lernen hingegen oft als sozialer und kooperativer Prozess beschrieben.

Handelnde Lernende werden in den Mittelpunkt der Theoriebildung gestellt und mit der Vorstellung der prinzipiellen Steuerbarkeit des Lernens von außen wird gebrochen. Die aus ihnen abgeleiteten didaktisch-methodischen Forderungen, z.B. nach anwendungsbezogenen und authentischen Lernsituationen, erinnern an Forderungen in reformpädagogischen Ansätzen. Wissensaneignung kann nicht von außen erzeugt werden, sondern es kann allenfalls ermöglicht werden, dass jemand sich Wissen aneignet.

3.1.4 Lernen aus neurophysiologischer Sicht

Lehr- Lernprozesse sollten auch aus den Augen der Neurophysiologie betrachtet werden, da sie sehr komplex sind und Faktoren aus Kompetenztheorien, Motivationstheorien und der Biologie eine Rolle spielen. Neurophysiologie ist ein Teilgebiet der Physiologie, das sich mit der Funktionsweise des Nervensystems befasst. Prozesse des Lernens stehen auch im Rahmen der neurophysiologischen Lernforschung im Mittelpunkt, wobei die Ergebnisse noch nicht

befriedigend sind, da oftmals Leistungsmessungen von Lernfortschritten im Vordergrund stehen und nicht die Erforschung von Lernursachen.

„Jenseits einer praktischen Anwendbarkeit der neurophysiologischen Lernforschung ist die Zeit zweifellos reif für die Frage, wie wir mit den Methoden der Hirnforschung Lehr – Lernprozesse besser verstehen können. Gegenwärtig können wir Lernfortschritte nur mit Hilfe von Leistungsmessungen feststellen. Das macht aber gerade die Erforschung von sinnstiftendem, verstehendem Lernen so schwer.“ (Stern 2005, S. 5)

Es lassen sich also für die schulischen Lerngelegenheiten nur sehr allgemeine Folgerungen ableiten, dennoch soll das biologische Feld beleuchtet werden. Lernen greift in alle Felder ein, so dass es nicht isoliert diskutiert werden kann.

- „Neurophysiologische Untersuchungen beschreiben zwar die Rahmenbedingungen, unter denen erfolgreiches Lernen stattfinden kann, sie sind aber zu unterbestimmt, um selber konkrete Anleitungen für die Gestaltung von Lerngelegenheiten geben zu können.“ (Stern 2005, S. 7)

Vertreter der Gehirnforschung, wie Hüther, Spitzer und Roth, postulieren, dass gute Lehrer wissen, wie Lernen funktioniert. (vgl. Stern 2005) Lehrer können auf das Vorwissen ihrer Schüler und auf Fehler oder Missverständnisse eingehen. Die Wissenschaft geht davon aus, dass Kinder Begriffe zwar verstehen, sich aber unterschiedliches darunter vorstellen.

„Auf die Frage, wie Lerngelegenheiten gestaltet sein müssen, damit Wissen zur Bewältigung neuer Anforderungen herangezogen werden kann, gibt die Gehirnforschung keine Antwort. [...] Die bei TIMSS und PISA nachgewiesenen Defizite deutscher Schüler in der selbständigen und flexiblen Anwendung des in der Schule

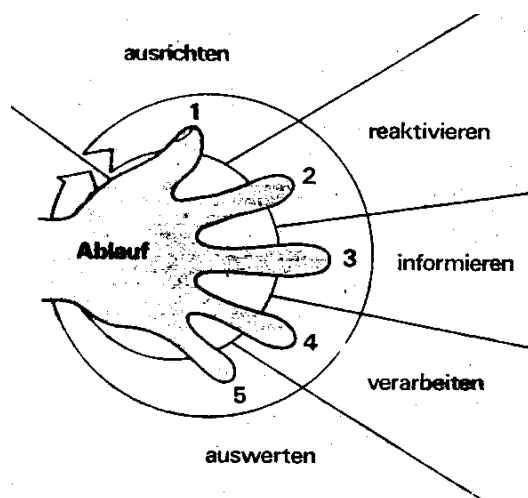
erworbenen Wissens lassen sich nicht mit Störungen in der Dopaminausschüttung erklären, sondern mit dem wenig anregenden Unterricht.“ (Stern 2005, S. 23)

Unterricht müsste demnach anregender sein, damit Schülerinnen und Schüler besser lernen können. Ein Unterricht, der selbstgesteuertes Lernen zulässt, fördert und unterstützt, könnte dieser anregender sein?

Als Denkender und Lernender hilft es zu wissen, dass der Vorgang des Denkens und Lernens sowohl eine materiell-körperliche als auch eine immateriell-geistige Seite hat. Das limbische System, nach seiner Lage am Limbus benannt, der Grenze zwischen dem Vorderhirn und den entwicklungsgeschichtlich älteren und einfacher strukturierten tieferen Bereichen, stellt eine empfindliche Nahtstelle zwischen vegetativ-körperlichen und seelisch-affektiven Vorgängen dar. Es ist eine Art emotionales Schiedsgericht, das darüber befindet, welche Informationen und Reize für uns wichtig und wertvoll sind. Werden die Informationen als wichtig empfunden, färbt es sie hormonal lustvoll ein, so dass sie leichter in unser Gehirn Eingang finden. Werden die Informationen aber als unwichtig empfunden, wirkt es gegen die Aufnahme von Informationen, indem es den Menschen unlustvoll stimmt. Nach Ansicht der Biologie findet beim Lernen ein stufenweises Abspeichern statt. Eine Information eines sinnlich wahrnehmbaren Reizes erreicht den Lerner. Der Reiz kann ein visueller, auditiver, haptischer, olfaktorischer oder gustatorischer sein. Der wahrnehmbare Reiz trifft auf eine Sinneszelle, die ihn in Form eines elektrischen Erregungsimpulses an eine Nervenzelle und ihre Nervenfasernenden weitergibt (Ultrakurzzeitgedächtnis). Der elektrische Erregungsimpuls beginnt nun zwischen den Nervenfasernenden zu kreisen (Kurzzeitgedächtnis). Er kreist in bestimmten, sich wiederholenden Bahnen im Netzwerk der Nervenzellen und hinterlässt dabei molekulare Spuren, die sich chemisch im Gehirn einprägen. Die zunächst noch nicht fest zusammengeschalteten Nervenbahnen festigen sich dabei. Es entstehen solide Verbindungen, die Engramme (Langzeitgedächtnis). Das Vorhandensein dieser Engramme ist für den Vorgang des Erinnerns äußerst wichtig. Lernen, also Überführen und Abspeichern von Informationen, geschieht nicht nur durch Wiederholen, sondern durch ein in Beziehung setzen von Lernstoff mit bereits

Bekanntem. Hierzu muss Lernstoff in ein schon vorhandenes Netz von Informationen fallen, damit er zu neuen, kompakteren Informationen verarbeitet werden kann. Das rechtfertigt die Forderung, dass Lernstoff an Bekanntem anknüpfen soll. Bereits im Rahmen der Unterrichtsplanung wird eine Reaktivierung verlangt, wie das ARIVA-Schema, ein Artikulationsschema, verdeutlicht. Es gibt sehr viele unterschiedliche Vorschläge, die Artikulation von Unterricht zu gestalten. Das ARIVA-Schema, an der TU Zürich entwickelt, ist eines von ihnen und lässt sich auch gut auf moderne Theorien des Lehrens und Lernens zurückführen.

Das ARIVA - Artikulationsschema kennzeichnet folgende Phasen:



(Uhland/Müller, o.J. 40 Seiten

- *Ausrichten*: Hier geht es darum, die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen auf den Unterrichtsgegenstand zu lenken – z.B. kognitiv durch einen informierenden Unterrichtseinstieg (heute geht es um..., durch einen Impuls wie ein Bild, ein Modell, ein Gedicht...); oder affektiv, indem die Schüler erst einmal erzählen können, was Ihnen auf dem Herzen liegt, etwa die gerade geschriebene Klassenarbeit, der Streit zweier Mitschüler, die anstehende Klassenfahrt, der Sportunfall ...

- *Reaktivieren*: Hier geht es um das Reaktivieren von Vorwissen. Was wissen die Schüler schon über den Unterrichtsgegenstand? Dieses Reaktivieren kann durch ein Spiel geschehen (z.B. ein Quiz), einen Test, Lehrerfragen ...
- *Informieren*: Bezieht sich einerseits auf Aufgabenstellung, andererseits auch auf einen Lehrer- oder Schülervortrag, die Information durch ein Medium (z.B. ein Schulbuch), die Erkundung eines Museums, etc.
- *Verarbeiten*: Dies bezeichnet die Phase des Verarbeitens von Aufgaben. Dabei darf der Begriff Aufgabe nicht mit der Lehrerfrage verwechselt werden. Aufgaben lassen sich nicht spontan beantworten, sondern erfordern einen längeren Zeitraum von ca. fünf Minuten bis zu mehreren Stunden.
- *Auswerten*: Diese Phase wird häufig vergessen. Sie bezieht sich auf die Reflexion über den eigenen Lernprozess und kreist um Fragen wie „Wie haben wir gelernt?“ Was ist gut gelaufen? Was ist schlecht gelaufen? Was hat Spaß gemacht? Was hat keinen Spaß gemacht?“ Hier sollen die Schüler/innen etwas über ihre eigenen Selbststeuerungsfähigkeiten des Lernprozesses erfahren.

Zusammenfassend dargestellt kann man sagen, dass der Kern einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie in der Einsicht besteht, dass Wissen nicht übertragen werden kann, sondern im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen wird. Lernen ist ein aktiver Prozess der Bedeutungserzeugung. Dieser Prozess wird durch Faktoren gesteuert, die überwiegend unbewusst wirken und deshalb nur schwer beeinflussbar sind. Hierzu gehören die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrenden, die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler, die allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler, die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, Vorwissen und der aktuelle emotionale Zustand, des Weiteren der spezifische Lehr- und Lernkontext. Die neurobiologisch-konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie steht somit dem selbstgesteuerten Lernen sehr nahe und erklärt die Forderung nach dieser Art des Lernens. Um dieser Forderung gerecht zu werden, muss aber lernen erst gelernt werden, um zu selbstgesteuertem, lebenslangem Lernen zu wachsen.

„Lernen lernen“ ist ein Begriff und eine Forderung aus der heutigen Bildungsdiskussion. Das Fundament für lebenslanges Lernen schaffen, stellt eine Aufgabe der Schule dar und ist im Bayerischen Lehrplan für die Grundschule verankert:

„Lernen lernen

Die zunehmende Fülle und Vielfalt neuer Informationen, das schnelle Veralten großer Wissensanteile und das gesellschaftliche Erfordernis des lebenslangen Lernens machen es auch für die Grundschule nötig, entsprechende Methodenkompetenz anzubahnen. Diese umfasst Kenntnisse, Einstellungen und Handlungsstrategien. Das eigene Lernen der Schüler soll immer wieder zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Dazu werden Primärstrategien (z.B. Techniken und Methoden der Organisation, der Beschaffung und Aufnahme, der Verarbeitung und Speicherung, der Weitergabe und Anwendung von Informationen) und Stützstrategien (z.B. Techniken zur Motivation und zur Konzentration bzw. Entspannung) angeboten. So sollen die Grundschüler bei der Entwicklung und Verbesserung ihrer eigenen, individuellen Lernstrategien unterstützt werden. Dabei erfahren sie, dass sich Anstrengungen und Mühen beim Lernen lohnen und dass Lernen Freude bereiten kann. Die Bereitschaft, sich auch künftig und immer wieder auf neue Lernprozesse einzulassen, wird dadurch gestärkt.“ (Lehrplan Grundschule 2000, S. 14)

Der Forderung des Lehrplans der Grundschule entspricht auch eines der neun Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit, wie sie der Grundschulverband festgeschrieben hat, das an dieser Stelle aufgeführt werden soll:

„Jeglicher Unterricht dient der Erweiterung der Selbst- und Welterfahrung der Kinder. Lernen bedeutet Selbst- und Neukonstruktion der Welt. Damit sich Bildung ereignen kann, muss die Schule den Kindern die Gelegenheit eröffnen, ihren Fragen zu

dieser Welt möglichst selbstständig nachzugehen und sie möglichst selbstständig einer (vielleicht zunächst nur vorläufigen) Lösung zuzuführen. Darbietend-erarbeitende und mündliche Verfahren, Lehrgangsunterricht, Projektarbeit, entdeckendes Lernen und Prozesse kreativen Schaffens sollten sich ergänzen. Gelegenheiten eigen-aktiven Handelns der Schülerinnen und Schüler sind der bloßen Belehrung vorzuziehen. Alle Erfahrungen, die die Schule den Kindern vermittelt, sollen diese dazu anregen, selber weitere Erfahrungen zu machen und immer mehr Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben zu wollen.“

(Bartnitzky/Brügelmann/Hecker/Schönknecht 2005, S. 11)

Durch eine Förderung und Forderung der Selbstständigkeit, durch eine Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler kann eine wichtige, aber nicht die einzige Grundlage für das Lernen des Lernens geschaffen werden. Selbstverständlicher Umgang mit Verantwortung für sich und sein Handeln sind dafür eine Voraussetzung.

Auch in der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass ein erfolgreiches schulisches Lernen dann vorliegt,

„[...] wenn möglichst viele Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit zu immer eigenständiger Lernenden werden, und zwar so, dass auch nach der Schule gewährleistet ist, dass sie weiterlernen werden. Dazu müssen sie von der Schule mit dem entsprechenden Arbeits- und Lerninstrumentarium ausgestattet werden, oder [...] es müsste eine Lernkultur geschaffen werden, in der die Kinder ihre eigenen Arbeits- und Lernstrategien entwickeln können.“ (Beck/Guldimann/Zutavern 1991, S. 735)

So kann hierzu anknüpfend gefragt werden, ob Wochenplanarbeit diese Voraussetzungen fördert und zur Erreichung von Lernkompetenz beiträgt?

Die gestellten Fragen sollen im Rahmen einer empirischen Untersuchung erhellt werden, wenngleich sie in manchen Fällen nicht gänzlich zufriedenstellend beantwortet werden können.

3.2 Entfaltung des Lernbegriffs für diese Arbeit

Unter Lernen versteht man der konstruktivistischen Lerntheorie folgend einen Prozess,

„der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential führt und auf Erfahrung aufbaut. Lernen ist nicht direkt zu beobachten. Es muss aus den Veränderungen des beobachtbaren Verhaltens erschlossen werden.“ (Zimbardo 1995, S. 263)

Unter Lernen versteht man den Erwerb von Kenntnissen sowie von geistigen und körperlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Den konstruktivistischen Ansätzen folgend, die dem selbstgesteuerten Lernen und somit dem Lernbegriff in der vorliegenden Arbeit am nächsten sind.

- „Lernen ist ein aktiver Prozess: Effektives Lernen ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden möglich. Dazu sind Motivation und Interesse notwendige Voraussetzungen.
- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess: Die Auseinandersetzung mit einem Inhaltsbereich erfordert die Kontrolle des eigenen Lernprozesses durch den Lernenden.
- Lernen ist ein konstruktiver Prozess: Wissen kann nur erworben und genutzt werden, wenn es in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert werden kann.

- Lernen ist ein situativer Prozess: Wissen weist stets situative und kontextuelle Bezüge auf; der Erwerb von Wissen ist daher immer an einen spezifischen Kontext gebunden.
- Lernen ist ein sozialer Prozess: Der Erwerb von Wissen geschieht meist in Interaktion mit anderen. Lernen ist somit als Prozess zu sehen, der in einer bestimmten Lernkultur stattfindet, in der Wissensinhalte, aber auch Werthaltungen und Einstellungen - miteinander ausgehandelt werden."

(Kopp/Zabel/Mandl 2002, S. 9 f.)

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass es sich beim Lernen immer um einen aktiven Prozess handelt, einen Prozess, der sehr umfangreich und vielschichtig ist und keinen der fünf erwähnten Punkte entbehren kann. Dieser Lernbegriff führt zu selbstgesteuertem Lernen.

Interessant hierzu ist auch Aebli, der darauf hinweist,

„daß es kein Wissen gibt, das man dem Schüler einfach geben könnte. Er muss es in jedem Falle selber aufbauen. Wir können ihm dazu nur Anstöße geben und es richtig anzuleiten versuchen, wo er aus eigener Kraft nicht dazu gelangt. Wir müssen – mit anderen Worten – in seinem Denken und Verhalten Prozesse anzubahnen versuchen, bei deren Lösung er zu den Handlungsschemata, den Operationen und Begriffen gelangt, die wir ihm vermitteln wollen.“
(Aebli 1993, S. 28)

Auch Terhart stützt die These, dass Lernen eine aktive Tätigkeit ist, die vom Lernenden immer nur selbst vollzogen werden kann, vor allem nicht durch Lehren erzwungen werden kann. (vgl. Terhart 2000, S. 139) Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler müssen selbst aktiv werden, um zu lernen. Sie müssen dazu aktiviert – motiviert werden.

An dieser Stelle sei das Problem des trägen Wissens angesprochen, zurückgehend auf Whitehead (1861 – 1947). Wenn Schülerinnen und Schüler nicht selbst aktiv lernen, bleibt das erworbene Wissen „träge“ und wird im Alltag nicht genutzt. Es wird in bestehendes Vorwissen nicht integriert, nicht vernetzt und bleibt damit zusammenhangslos. Ursachen von trägem Wissen liegen unter anderem auch darin, dass der Lehrer im Unterricht die Rolle des Wissensvermittlers einnimmt, der neue Inhalte als fertige Wissensgebiete darbietet, erklärt und die Schülerleistungen kontrolliert. Die Lernenden sind dabei passiv, ihre Aufgabe besteht allein im Aufnehmen und Wiedergeben des vermittelten Wissens. Hinzu kommt, dass Lerninhalte häufig ohne bedeutungsvollen Kontext oder Bezug zum Erfahrungshintergrund der Lernenden vermittelt werden. Dieser fehlende Anwendungsbezug kann zusammen mit der mangelnden Aktivität des Lernenden ebenfalls als eine Ursache für „träges Wissen“ angesehen werden. In deutschen Schulen kommt häufig das Konzept des fragend-entwickelnden Unterrichts zur Anwendung, das auf eine richtige Lösung hinarbeitet. Dies bedeutet, der Schüler muss sich mit dem Problemlösungsprozess kaum auseinandersetzen. Müsste er diesen Prozess alleine lösen, wäre ein flexibler Einsatz erworbenen Wissens notwendig. Es besteht somit die Gefahr, dass träges Wissen anstelle von Verständniswissen entsteht. (vgl. Herold/Landherr 2003, S. 125)

3.3 Selbstgesteuertes Lernen

3.3.1 Definition von selbstgesteuertem Lernen

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens wird seit den 90er Jahren - überwiegend in der Erwachsenenbildung - verwendet. Es handelt sich um eine Übersetzung aus dem Amerikanischen und wurde von M. Knowles 1975 definiert:

„In its broadest meaning, >self-directed learning< describes a process in which individuals take the initiative, with or without help

of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.” (Siebert 2001, S. 25)

Aus dieser Definition wird der hohe Anspruch erkennbar, mit dem selbstgesteuertes Lernen verknüpft ist. Selbstgesteuertes Lernen muss erst gelernt werden, um später mit Hilfe von selbstgesteuertem Lernen lebenslanges Lernen erreichen zu können.

„Die komplexen Lernprozesse müssen zunächst vom Lehrenden durchschaut werden, um dann den Lehr- Lernprozess so zu strukturieren, dass beim Lernenden sachstrukturelle Klarheit geschaffen werden kann. [...]

Angeleitete, geplante Lernsituationen stellen so die Voraussetzung für das Gelingen selbst gesteuerter Lernprozesse.“ (Röbe 1998, S. 30, f)

Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler der Grundschule sich im Lernprozess des Lernens befinden. Eine Erziehung zur Selbstbestimmung vollzieht sich nicht von Anfang an als Selbstbestimmung. Diese Entwicklung ist grundlegend notwendig, um in einem weiteren Entwicklungsschritt zur Selbststeuerung zu gelangen. Zunächst werden vom Lehrer angeleitete Lehr- Lernsituationen vorherrschen, die in höheren Klassen immer mehr der Steuerung durch die Schülerinnen und Schüler selbst überlassen werden und schließlich im Erwachsenenalter in selbstgesteuertes Lernen münden können.

Joyce/Hipkins (2004) führten eine Untersuchung in den Klassen 1 – 3 durch und machen ebenfalls auf die Problematik aufmerksam, in diesen jungen Altersstufen bereits von selbstgesteuertem Lernen zu sprechen.

„Research on self-regulation of children’s learning is seldom set at primary school levels. Indeed, there are conflicting views about the ability of young children to self-regulate their learning. We found out that, with appropriate teacher support, and the use of purposefully

constructed learning materials, Year 1, 2, and 3 children were able to demonstrate what we consider to be foundational aspects of self-regulated learning (SRL).” (Joyce/Hipkins 2004, S. 1)

Selbstgesteuertes Lernen wird in der Literatur meist nur im Rahmen von Weiterbildung und in der Erwachsenenbildung erwähnt. Tough (1971), Reischmann (1997) und Griesse (1992) haben Untersuchungen zu selbstgesteuertem Lernen bei Erwachsenen, im Speziellen Lernprojekte im Alltag von Erwachsenen durchgeführt. Des Weiteren versuchte man herauszufinden, inwiefern sich erfolgreiche von erfolglosen selbstgesteuerten Lernern unterscheiden. Reischmann fasst die Ergebnisse zusammen:

„Dabei ergeben sich Profilelisten, die den [erfolgreichen, Anmerkung A. S.] selbstständigen Lerner etwa mit folgenden Fähigkeiten beschreiben: Er/Sie ist flexibel, ist selbstreflexiv, zeigt Neugier und Offenheit, ist logisch und analytisch, verantwortlich und selbstbewusst, hat Durchhaltevermögen und ein positives Selbstbild, verfügt über Lernstrategien und Lernmethoden, evaluiert sein Lernen.“ (Reischmann 1997, S. 132)

Dieses Ergebnis, das den erwachsenen Lerner beschreibt, bedeutet, dass dem jugendlichen Lerner, dem Grundschüler, Möglichkeiten gegeben werden müssen, diese Fähigkeiten zu entwickeln und zu erlernen.

Oft wird selbstgesteuertes Lernen im Zusammenhang mit Neuen Medien und e-learning genannt. In Unternehmen der Wirtschaft wird es von den Mitarbeitern verlangt. Forneck beschreibt den gesellschaftlichen Kontext des selbstgesteuerten Lernens:

„Mit der Aufweichung des standardisierten Beschäftigungssystems und damit der Vorstellung einer beruflichen Kontinuität (ausführlich behandelt in Forneck 1999) als auch mit den sich beschleunigt wandelnden beruflichen Anforderungen nimmt der Druck auf die

Weiterbildung zu, sich zu dynamisieren. Seit langem wird an das ganze Bildungssystem die Forderung nach Vermittlung extrafunktionaler, d.h. formaler Fähigkeiten und ein Zurückschrauben der 'Wissensvermittlung', also materialer Bildung herangetragen: Lernen des Lernens, Kritikfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, lebenslange Lernfähigkeit, selbstorganisiertes Lernen etc. sind einige dieser Forderungen.“ (Forneck 2002, S. 242)

In einem Beschluss der KMK vom 14.04.2000 wird betont, dass die praktische Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen immer mehr zunimmt. Des Weiteren wird im Rahmen der bildungspolitischen Bedeutung die Stärkung der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Lernen als eine der zukünftigen Aufgaben der Bildungspolitik und Bildungspraxis gesehen. Bereits 1996 in Paris wurde von den Bildungsministern der OECD- Länder das bildungspolitische Leitziel „Lifelong learning for all“ proklamiert, basierend auf dem Konzept „education permanente“ des Europarats.

Die Stärkung der Eigenverantwortung wird in dem Beschluss der KMK verlangt. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn Bürgerinnen und Bürger selbstständig und selbstverantwortlich lernen können. Diese Art des Lernens muss wiederum gelernt werden, man könnte damit bereits in der Grundschule beginnen. Ein Grund mehr, zu untersuchen, ob Potentiale selbstgesteuerten Lernens in der Grundschule im Rahmen von Wochenplanarbeit bereits vorhanden sind.

So steht in dem Beschluss der KMK vom 14.04.2000:

„Damit das Konzept des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens seine positiven Wirkungen voll entfalten kann, erscheinen u.a. folgende Rahmenbedingungen und flankierende Maßnahmen erforderlich:

- Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen schon im Pflichtschulbereich

- verstärkte Bildungsberatung
- Bereitstellung attraktiver und effizienter Begleitangebote (Einführungskurse, Arbeitsgruppen, Diskussionsrunden usw.) zur Berücksichtigung sozialer und kommunikativer Interessen und Kompetenzen
- ergänzende Bereitstellung geeigneter niederschwelliger Angebote auch mit klassischen Vermittlungstechniken für besonders schwer zu motivierenden Personengruppen.“

An der Technischen Universität Kaiserslautern beschäftigt sich Arnold mit dem Thema der Selbstlernfähigkeit. Er vertritt die Meinung, dass Selbstlernstrategien von erwachsenen Lernern eine Voraussetzung dafür sind, dass Lerner in der Lage sind, lebenslang und selbstgesteuert zu lernen. (vgl. Arnold et al. 2003)

Diese Selbstlernfähigkeit kann bereits in der Schulzeit angeregt werden, wenn Schülerinnen und Schüler verantwortlich ihren eigenen Lernprozess mitbestimmen können und nicht von den Lehrern eng angeleitet oder sogar fremdbestimmt werden. Die Schule sollte die Grundlagen für weiteres Lernen legen, da Lernstrategien und Lernmethoden im Erwachsenenalter nicht mehr in solch einfacher Weise zu beeinflussen oder gar zu ändern sind. So fordert Wiechmann Situationen im Unterricht, bei denen Selbststeuerung erforderlich ist. Es müssen Situationen geschaffen werden mit Hilfe von Unterrichtsmethoden, die den Schülerinnen und Schülern Freiheitsgrade für eigene Entscheidungen einräumen und Verantwortungsübernahme von ihnen verlangen. Er nennt:

- Das Gruppenpuzzle und andere Kooperationsskripte
- Die Stationenarbeit
- Die Wochenplanarbeit
- Die Projektmethode
- Das entdeckende Lernen und
- Die Freiarbeit (vgl. Wiechmann 1999)

Inwiefern und ob die Wochenplanarbeit Selbststeuerung fördert und erfordert, soll in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des Fragebogens deutlich werden, der die eigenen Entscheidungen hinsichtlich: was, wann, mit wem und wie gelernt wird und die Verantwortungsübernahme abfragt.

Schülerinnen und Schüler müssen zu selbstgesteuertem Lernen motiviert werden.

„Das Unterrichtsprinzip Motivierung besagt, dass im Unterricht die Lern- und Leistungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler geweckt, erhalten und berücksichtigt werden sollen.“ (Wiater 2001, S. 49)

Eine zentrale Frage der vorliegenden Arbeit wird sein:

- Gibt es Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule?

(Eine Erlangung von Selbstständigkeit, Sozialkompetenz, die Zufriedenheit mit sich und das Lernen von Organisation und Planung würden auf Potentiale selbstgesteuerten Lernens in der Wochenplanarbeit hinweisen. Die Schülerinnen und Schüler müssten motiviert ans Lernen herangehen, um den aktiven Prozess des Lernens zu initialisieren.)

In der vorliegenden Arbeit soll nicht die Hypothese aufgestellt werden, dass selbstgesteuertes Lernen bereits in der Grundschule stattfindet, sondern vielmehr, dass Potentiale selbstgesteuerten Lernens in der Wochenplanarbeit vorhanden sind und gefördert werden können. In Anlehnung an Weinert (1982) wird davon ausgegangen, dass Lernen dann als selbstgesteuert bezeichnet wird, wenn das Unterrichtsangebot offen genug ist. Das heißt, wenn den Schülerinnen und Schülern viele und folgenreiche Entscheidungen über Lerninhalte, Aufgaben, Zeiteinteilung, Sozialform und Raumnutzung ermöglicht werden.

Weinert hat einen Kriterienkatalog für die Verwendung des Begriffs „selbstgesteuertes Lernen“ entwickelt, an dem sich die Entwicklung des Fragebogens dieser Untersuchung orientiert:

„- In der Lernsituation müssen Spielräume für die selbständige Festlegung von Lernzielen, Lernzeiten und Lernmethoden vorhanden oder erschließbar sein.

- Der Lernende muß diese Spielräume wahrnehmen und tatsächlich folgenreiche Entscheidungen über das eigene Lernen treffen und diese wenigstens zum Teil im Lernhandeln realisieren (Ohne dass er sich dessen stets bewusst sein muß!)

- Dabei übernimmt der Lernende [...] zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden [...].

- Die lernrelevanten Entscheidungen müssen zumindest auch subjektiv als persönliche Verursachung der Lernaktivitäten und der Lernergebnisse erlebt werden und somit im Ansatz Selbstverantwortlichkeit für das eigene Lernen einschließen.“
(Weinert 1982, S. 102,f)

Die Grundschüler und –schülerinnen müssen selbstgesteuertes Lernen erst lernen. Dazu ist es notwendig, dass sie zu dem Lernen des Lernens ihr Selbst kennen lernen und ein Selbstkonzept entwickeln. Das eigene Ich entscheidet über die Motivationslage und die eigenen Lernkompetenzen über Möglichkeiten selbstgesteuert lernen zu können.

Sowohl entdeckendes, forschendes, und schlussfolgerndes Lernen sind Potentiale selbstgesteuerten Lernens, als auch Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Motivierung.

Im Rahmen von PISA wurden Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen bei Neuntklässlern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland untersucht, wie

- Kognitive und metakognitive Lernstrategien,

z.B. Erarbeitungsstrategien, Wiederholungsstrategien, Kontrollstrategien (Planen, Überwachen, Regulieren)

- Motivationale Präferenzen und Volotion,

z.B. Interesse am Thema, Instrumentelle Motivation, Anstrengungswille und Ausdauer

- Selbstbezogene Kognitionen,

z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, ein Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierigere Handlungen zu meistern (vgl. Artelt/Baumert/Mc Elvany 2003, S. 132)

Auch die Fähigkeit, sich die Zeit beim Lernen sinnvoll einzuteilen, über die eigene Lernzeit zu bestimmen, ist nahezu in jeder Lernsituation von essentieller Bedeutung und stellt eine zentrale Voraussetzung selbstgesteuerten Lernens dar. Darin liegt die Begründung der Frage im Fragebogen, ob sich die Schülerinnen und Schüler ihre Zeit in der Wochenplanarbeit frei einteilen dürfen.

Im Vergleich mit anderen Ländern kamen die Durchführenden der PISA-Studie zu dem Ergebnis, dass in Bayern die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen nicht höher ausgeprägt sind als in anderen Bundesländern, nur

„Wiederholungsstrategien werden von bayrischen Neuntklässlern überdurchschnittlich häufig eingesetzt. Darüber hinaus fallen bayerische Schülerinnen und Schüler durch ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept im verbalen Bereich auf.“
(Artelt/Baumert/Mc Elvany 2003, S. 143)

Dieses Ergebnis, entsprach nicht den Erwartungen der Untersuchung, da durch die Formulierungen in bayerischen Lehrplänen die Erwartungshaltung viel höher lag.

3.3.2 Selbstgesteuertes versus selbstreguliertes Lernen

Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen werden oft gleichgesetzt.

„Aus *unterrichtspraktischer* Sicht können die Unterschiede als gering eingestuft werden, weil die Planung von Unterrichtseinheiten zumeist grundlegende Vorentscheidungen über die Inhalte und Ziele des Unterrichts getroffen sind [Grundlegende Vorentscheidungen sind getroffen, aber kleinere Entscheidungen können in manchen Fällen durchaus von den Schülerinnen und Schülern getroffen werden. (Anmerkung: A.S.)] und somit die Freiheitsgrade der Schüler in den nachgeordneten, gleichwohl für die Lernwirksamkeit wichtigen Bereichen liegen, so z.B. in der Lernzeitaufteilung, Lernmaterialnutzung, Bearbeitungsreihenfolge.“
(Levin/Arnold 2006, S. 206)

Im Bericht des PISA-Konsortiums wird unter dem Begriff „selbstreguliertes“ Lernen verstanden:

„[...] in der Lage zu sein, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die - vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert - auf andere Lernsituationen übertragen werden können.“(Pisa Konsortium o.J., S. 2)

Bei beiden Formen des Lernens, die auch in der vorliegenden Arbeit synonym gesetzt werden, steht der lernende Mensch im Mittelpunkt, er ist Initiator und Organisator seines eigenen Lernprozesses. Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung im Lernprozess werden gefordert. Welche anspruchsvollen Tätigkeiten mit der Steuerung des eigenen Lernprozesses einhergehen, hat Lipowsky in seiner Untersuchung dargestellt.

„Wenn ein Kind seinen Lernprozess selbst steuern soll, muß es sich mehr oder weniger bewusst zahlreiche Fragen stellen und beantworten:

Was will ich tun ? Was will ich erreichen ? Was möchte ich herausfinden ? Wo will ich hin ? Was verlangt die Aufgabenstellung von mir ?

Wie gehe ich vor ? Welchen Schritt mache ich als erstes ? Bin ich noch auf dem richtigen Weg ? Welche Informationen fehlen mir zur Lösung ? Wo befinde ich mich auf meinem Lernweg ? Wer oder was kann mir helfen ?

Was habe ich herausgefunden ? Wie bin ich vorgegangen ? Ist das Ergebnis richtig ? Gibt es andere Wege zur Lösung ? Habe ich mein Ziel erreicht bzw. meine Frage beantwortet ? Welche Schritte fehlen noch ? “(Lipowsky 1999, S. 222)

Diese Verbalisierung der Fragen macht deutlich, was selbstgesteuertes Lernen Kindern abverlangt. In der Grundschule wird man nicht davon ausgehen, dass sich ein Schüler alle Fragen stellt, aber grundlegende Fragen, wie was will ich tun, wo will ich hin, mit wem, wann und wo wird sich der Schüler stellen. Daraus entwickeln sich auch für den hier vorliegenden Fragebogen verschiedene Fragen, mit denen herausgefunden werden soll, ob Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Wochenplanarbeit Überlegungen anstellen, was, wann und mit wem sie etwas tun wollen.

„Ich kann in der Wochenplanarbeit entscheiden, welche Aufgabe ich bearbeite.

In der Wochenplanarbeit kann ich mir meine Zeit einteilen.

Ich kann in der Wochenplanarbeit entscheiden, wo ich im Klassenzimmer arbeite.

Wie lange ich an einer Sache arbeite, kann ich in der Wochenplanarbeit entscheiden.

Ich kann in der Wochenplanarbeit über mein Arbeitstempo selbst

entscheiden.

Über meine Pausen kann ich in der Wochenplanarbeit selbst entscheiden.

Ich kann meinen Wochenplan selbst für mich planen.

Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.

In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, mit wem ich arbeite.

Ich arbeite in der Wochenplanarbeit mit einem Partner.

Ich beginne sofort mit der Wochenplanarbeit.

Ich lasse die Wochenplanarbeit erst einmal liegen und beginne später damit.“ (vgl. Schülerfragebogen im Anhang)

All diese Fragen beschäftigen sich mit dem „tun“ der Schülerinnen und Schüler.

Dem Sprachgebrauch des Wortes „tun“ soll an dieser Stelle kritisch nachgegangen werden und schließlich soll es zu „handeln“ abgegrenzt werden.

Handlung und Tun dürfen nicht gleichgesetzt werden. Eine Handlung ist mehr als nur tätig sein, wenn ein Schüler etwas selbst tut, handelt er noch nicht, sondern ist tätig, selbsttätig. Von Handeln kann man erst sprechen, wenn der Schüler reflektiert, nach selbstgesteckten Zielen strebend, auf selbstgewählten Wegen etwas tut.

„Eine Handlung ist im Gegensatz zum reinen Verhalten jeweils auf ein Ziel gerichtet und unterliegt im Hinblick auf die Zielerreichung mehr oder weniger ausgeprägten Kontrollmöglichkeiten. [...]

Typisches Merkmal der Handlung ist die Regulationsfähigkeit des eigenen Handelns. Ein Handeln ist erst dann vollständig, wenn der

Handelnde es plant, durchführt und kontrolliert.“ (Schröder 2001, S. 148)

Selbstgesteuertes Lernen gleicht einer Idealvorstellung des lernenden Handelns. Selbstgesteuertes oder selbstreguliertes Lernen bedeutet, dass der Schüler über seine Lernziele, die Zeit, den Ort, die Lerninhalte, die Lernmethoden und über den Lernpartner selbst entscheidet. An diesen Kriterien orientiert sich der Fragebogen der hier vorliegenden Untersuchung für die Schülerinnen und Schüler, die zur Wochenplanarbeit befragt werden.

In Abgrenzung zur Fremdsteuerung durch den Lehrer ist beim selbstgesteuerten Lernen eine Selbststeuerung durch den Schüler gegeben.

„[...]’Entwicklung und Reife’ der Schüler sind Ziele, zu denen sich alle Schulen und alle Lehrer mit ganzem Herzen bekennen. Doch die von den meisten Lehrern angewendeten und von den meisten Schuldirektoren sanktionierten Methoden verbürgen nur, dass die Schüler hoffnungslos abhängig, unreif und infantil bleiben. Statt wachsendes Verantwortungsbewusstsein zu fördern, beherrschen und kontrollieren Lehrer Schüler jeglichen Alters, als ob man ihnen nicht vertrauen dürfte und sie nie Verantwortung übernehmen könnten. Statt zur Unabhängigkeit zu ermutigen, verstärken die Schulen tatsächlich die Abhängigkeit der Schüler von ihren Lehrern – indem sie festlegen, *was* und *wie* Schülern lernen sollen, *wann* und natürlich *wie gut* sie lernen sollen.“ (Gordon 2001, S. 22)

Gordon beschreibt den Gegensatz zu selbstgesteuertem Lernen, das fremdgesteuerte, durch den Lehrer gelenkte, kontrollierte und von ihm initiierte Lernen.

Um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen, muss der Lehrer sein Rollenverständnis vom alleinigen Wissensvermittler weg, hin zum Lernhelfer, Lernorganisator, Berater und Anreger von Lernprozessen verändern.

„Offene Lernsituationen brauchen keine passiven Lehrerinnen und Lehrer, sondern aktive, forschende, reflexive, neugierige Lehrerinnen und Lehrer, die es verstehen, Kinder herauszufordern und anzuregen, die richtigen Fragen zu stellen und mit einer ausgewogenen Balance von Zu-Mutung und Zu-Trauen auf die Kinder zuzugehen.“ (Lipowsky 2002, S. 156).

Lipowsky spricht, wie bereits erwähnt, von richtigen Fragen. Je nach der Zielsetzung kann eine Frage richtig oder falsch sein. Offene Unterrichtsformen gehen aber nicht nur von richtig gestellten Fragen der Lehrer aus. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich selbst Fragen stellen und Interesse entwickeln.

Die Aufgaben des Lehrers im Rahmen einer geöffneten Form von Unterricht sind zum einen, den Lernenden einzuschätzen, für seine weitere Lernentwicklung Angebote zu machen, individuelle Lernarrangements zu verhandeln und neue Kontakte zu seiner neuen Lernumwelt herzustellen, zum anderen dem Lernenden zu helfen, persönliche und motivationale Probleme zu lösen. Für diese Hilfe ist manchmal auch ein gewisses Maß der Führung notwendig.

„Führung [der Klasse durch den Lehrer (Anmerkung A.S.)] und selbstorganisiertes Lernen schließen sich nicht aus. Jeder lehrergeleitete Klassenunterricht kann das aktive Lernen durch Auseinandersetzung mit Aufgaben fördern, wenn anregende, also auffordernde Situationen des Lernens bereitgestellt, Besprechungen auf den Punkt gebracht, individuelle Lernhilfe geleistet und geduldig mit langsamer Lernenden umgegangen wird.“ (Apel 2006, S. 233)

Auch in geöffneten Formen des Unterrichts findet eine Führung der Schülerinnen und Schüler durch den Lehrer statt, jedoch hier agiert er im Sinne eines Beraters, Vermittlers, Lernumweltgestalters, und Helfers.

Selbstgesteuertes Lernen scheitert bzw. kann nicht initiiert werden, wenn der Schüler nie gelernt hat, sich eigenständig Ziele zu setzen, persönliche Interessen zu entwickeln und die für den Erwerb neuen Wissens erforderlichen Aktivitäten eigenverantwortlich zu organisieren. Bereits durch den Erziehungsstil der Eltern sollten Grundlagen geschaffen werden, diese können aber nicht durchgängig vorausgesetzt werden. Auch die Kindertagesstätten können darauf aufbauen und ihren Teil dazu beitragen, dass keine rezeptive Lernhaltung des Schülers entsteht.

Auch Werner Sprick spricht sich gegen diesen Lernstil aus:

„In ‚drill and practice‘ – Lehrgängen eingepauktes Speicherwissen gilt langfristig als kontraproduktiv, da mit der Vermittlung solcher ‚Wissensspeicher mit kurzer Halbwertszeit‘ nur viel Zeit vergeudet wird.“ (Sprick 1996, S. 25)

An dieser Stelle sei nochmals betont, dass es sich bei selbstgesteuertem Lernen um eine Idealvorstellung handelt. Im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule kann man sicher nicht immer von diesem Ideal ausgehen, sondern muss selbstgesteuertes Lernen auch in seinen Ansätzen sehen, nämlich einer teilweisen selbstständigen Bearbeitung von Lerninhalten, der Mitbestimmung bei den Aufgaben, der Wahl der Sozialform und der Zeiteinteilung.

Eine Grundvoraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist das selbstständige Lernen.

Brügelmann stellt fest, dass selbstständiges Lernen mehrfach interpretiert werden kann.

„So kann ‚selbstständiges Lernen‘ bedeuten, dass sich das Kind – ohne unmittelbaren Kontakt zur Lehrerin – ‚selbstständig‘ mit Aufgaben und Materialien auseinandersetzt, die ihrerseits aber von

der Lehrerin in der Bearbeitungsform vorstrukturiert und auf eine eindeutige Lösung hin angelegt sind; ‚selbstständiges Lernen‘ kann aber auch meinen, dass die Kinder eigene Zugänge und Verfahren erarbeiten, die dann auch zu unterschiedlichen Lösungen führen können.“ (Brügelmann 1998, S. 18)

In der vorliegenden Arbeit wird selbstständiges Lernen im Sinne beider Interpretationsmöglichkeiten verstanden, da dem Begriff die eigenständige, selbstgesteuerte Handlung zugrunde liegt. Natürlich wäre der Grad der Selbstständigkeit höher anzusetzen, vielleicht auch die Qualität, wenn man davon ausgehen könnte, dass das Kind eigene Zugänge und Verfahren entwickelt. Dieses hohe Maß an Selbstständigkeit, das das einfache Verständnis von Selbstständigkeit übersteigt, ist jedoch im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule eher selten zu erwarten. Nur in den später erläuterten offeneren Formen von Wochenplanarbeit kann man ein solch höheres Maß der Selbstständigkeit als möglich ansehen, nämlich dann, wenn die Schülerinnen und Schüler noch selbstständiger handeln dürfen und sollen, indem sie bis zu einem gewissen Grad mitbestimmen oder sogar selbstbestimmen können.

3.4 Zusammenfassung

Die theoretischen Ansätze zum Lernen seien nochmals in aller Kürze zusammengefasst mit der Überlegung, aus diesen Theorien Schlussfolgerungen für den Unterricht ziehen zu können.

Die behavioristischen Lerntheorien konzentrieren sich bei der Erklärung des Lernens auf beobachtbare Größen. Lernen wird hier als ein Aufbau von Reiz-Reaktions-Verbindungen gesehen. Skinner geht in seiner Theorie des instrumentellen Lernens davon aus, dass ein Verstärker, der auf ein Verhalten folgt, einen entscheidenden Einfluss auf die Herausbildung von Reiz-Reaktions-Verbindungen hat. Im Unterricht würde in diesem Fall mit Belohnung und Lob gearbeitet werden.

Die kognitiven Lerntheorien setzen sich zum Ziel, mentale Prozesse aufzuklären, die dem Lernen zu Grunde liegen. Insbesondere handelt es sich hier um Prozesse der Informationsverarbeitung, der Motivation und der Kontrolle. Beim Prozess der Informationsverarbeitung wirken verschiedene Gedächtnisspeicher zusammen.

Die konstruktivistischen Lerntheorien sehen ihren Grundgedanken darin, dass Wissen stets individuell konstruiert wird und mit der Situation verknüpft wird, in der es erworben wurde. Aus dieser Perspektive wird Lernen als aktiver, situativer und sozialer Prozess gesehen, bei dem Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert lernen.

Schlussfolgerungen für den Unterricht:

„Die Diskussion zur Unterrichtsplanung umfasst gegenwärtig ein Spektrum möglicher Ansätze, die von einer sachbezogenen Vorbereitung klassischer Unterrichtsmuster des frontal gesteuerten Lernens bis hin zur Vorstrukturierung offener Lern-Arrangements für selbst organisiertes Lernen reichen. Alle Ansätze sind unterschiedlich der Schülerorientierung verpflichtet. Unterschiedlich wird allerdings das Ausmaß gesehen, bis zu dem Schüler mitbestimmen können, dürfen und sollen: Wollen die Instruktionisten eine Vermittlung der Lerngegenstände durch die Lehrenden, damit rezeptiv-sinnvoll gelernt werden und anschließend aktives Lernen an einem Problem einsetzen kann, vertrauen die Konstruktivisten auf die Fähigkeit der Lernenden, Probleme zu erkennen und sich Lerngegenstände bei entsprechender Lernumgebung und passenden Lernhilfen selbstständig anzueignen. Dass Schule beide Anforderungen durch unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements erfüllen soll, folgt schon aus der Komplexität des schulischen Sozialisationsauftrags.“ (Apel 2005, S. 255)

4. Potentiale selbstgesteuerten Lernens

Von selbstgesteuertem Lernen bereits in der Grundschule zu sprechen, wäre etwas vermessen, da selbstgesteuertes Lernen erst gelernt werden muss. (vgl. Siebert 2001, S. 48) Deshalb wird der Begriff der „Potentiale selbstgesteuerten Lernens“ eingeführt. Er impliziert zugleich, dass selbstgesteuertes Lernen durch Selbstinstruktion, Selbstbeobachtung und Selbstevaluation gelernt werden kann. In der Grundschule kann somit selbstgesteuertes Lernen nur angebahnt werden. Angebahnt in dem Sinne, dass der Grundschüler selbst an eine Aufgabe herangehen kann, ohne vom Lehrer gänzlich dazu angeleitet zu werden. Im Sinne der Selbstbeobachtung kann er dazu angeregt werden, über sich selbst zu sprechen und darzustellen, was er gelernt hat. Schließlich soll er beurteilen lernen, ob das Was und das Wie seines Lernens für ihn und den Lernprozess zufriedenstellend ist.

Ausgehend von seinem lateinischen Wortstamm potentia kann Potential mit Macht, Kraft und Leistung übersetzt werden. Das Potential bezeichnet die Fähigkeiten, die Macht und die Kraft, die in einer Person immanent ist, welche zur Erledigung einer Aufgabe notwendig ist.

Bezogen auf Potentiale selbstgesteuerten Lernens sind die Kraft und die Fähigkeiten gemeint, die zu selbstgesteuertem Lernen notwendig sind. Die Kraft muss geweckt und die Fähigkeiten gelernt werden. Potentiale sind steigerungsfähig und ausbaubar. Mit zunehmendem Alter und Erfahrung wachsen die Potentiale, wenn sie gefördert und gefordert werden.

Daraus resultiert die Forschungsfrage:

Gibt es Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule?

Um ein „eigenständiger Lerner“ (Beck/Guldimann/Zutavern 1991, S. 741) zu werden, müssen Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Kompetenzen erwerben.

„Auf der Grundlage der bisherigen Forschung erweisen sich eigenständige Lerner als Experten des Lernens, die sich in den folgenden Kompetenzen charakterisieren lassen:

Kognitive Kompetenz

Eigenständige Lerner sind fähig, differenziert zu denken, beweglich Probleme zu lösen, und sie verfügen über ein gut organisiertes Wissen. [...]

Kommunikative Kompetenz

Eigenständige Lerner können sich ausdrücken und mit anderen verständigen. [...]

Soziale Kompetenz

Eigenständige Lerner verstehen es, von anderen und mit anderen zu lernen. [...]

Motivation

Eigenständige Lerner sind an der Sache und am Lernen selbst interessiert. Sie sind antriebsstark und intrinsisch motiviert. [...]

Metakognitive Kompetenz

Eigenständige Lerner verfügen über Strategien, eigene Erfahrungen zu nutzen und daraus zu lernen. [...]"
(Beck/Guldimann/Zutavern 1991, S. 741)

Um die geforderten Kompetenzen erwerben zu können, folgt für den Unterricht die Konsequenz, Potentiale selbstgesteuerten Lernens zu entfalten. Auf das Potential für Lernkompetenz, Motivation, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit wird in folgenden Kapiteln näher eingegangen. Die Lernkompetenz wird deshalb gewählt, weil sie sehr vielschichtig ist und Teile der Kognitiven Kompetenz mit abdeckt. Die Sozialkompetenz beinhaltet in diesem Kapitel die Kommunikative Kompetenz. Die Metakognitive Kompetenz wird kaum beleuchtet, da ihre Entstehung erst am Anfang steht.

„One reason they suggest for these gaps is that it may be seen as developmentally inappropriate to look for self-regulation in young children because metacognitive abilities are known to increase with age.“ (Joyce/Hipkins 2004, S. 1)

Der Begriff Kompetenz ist ein in der Pädagogik kontrovers diskutierter Begriff. Kompetenzen können als Fähigkeiten zur Lösung einer Aufgabe verstanden werden, aber auch als Berechtigung zur Erfüllung einer Aufgabe. (vgl. Wollert 1997, S. 328)

Erpenbeck/Weinberger sehen Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen eines Individuums. Die Handlungen, welche durch die Komplexität des Individuums, der jeweiligen Situation und des Verlaufs der Handlung nicht vollständig voraussagbar sind, werden vom Individuum selbstorganisiert. (vgl. Arnold/Gieseke 1999/1, S. 154)

“[...] Kompetenz ist [...] eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu.“ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. XI)

Der Unterschied zu Qualifikationen besteht darin, dass diese nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar werden, sondern in normierbaren Situationen, z. B. Prüfungssituationen. Im Folgenden wird von Kompetenzen gesprochen, da im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens selbstorganisiertes Handeln beinhaltet ist.

Erpenbeck/Heyse unterscheiden:

- „Fachkompetenzen: die Dispositionen, geistig selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ

Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten

- Methodenkompetenzen: die Dispositionen, instrumentell selbstorganisiert zu handeln, d.h. Tätigkeiten, Aufgaben und Lösungen methodisch kreativ zu gestalten und von daher auch das geistige Vorgehen zu strukturieren
- Sozialkompetenzen: die Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln
- Personale Kompetenzen (Individualkompetenzen): die Dispositionen, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen
- Handlungskompetenzen: die Dispositionen, gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln, d.h. viele oder alle der zuvor genannten Kompetenzen zu integrieren“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157)

Kompetenzentwicklung bestimmt neben der Wissensvermittlung zunehmend den Schulalltag, um im späteren Berufsleben bestehen zu können. Übertragen auf die Wochenplanarbeit könnte man die Erlangung erwähnter Kompetenzen abfragen, indem man beleuchtet, ob Schülerinnen und Schüler kreativ Probleme lösen, Aufgaben und Lösungen kreativ gestalten, sich mit anderen kreativ auseinandersetzen, bzw. zusammenarbeiten, Werthaltungen, Begabungen und Motivationen entfalten können und in wieweit sie gesamtheitlich selbstorganisiert handeln.

Im Rahmen des Verständnisses und des Strebens nach selbstgesteuertem Lernen ist es nicht ausreichend, für normierte Situationen zu lernen, sondern selbstorganisiertes Handeln soll gelernt werden. Dazu sind Kompetenzen notwendig. Im Besonderen wird in dieser Arbeit auf die Lernkompetenz, in ihr enthalten die Sozialkompetenz und die personale Kompetenz eingegangen.

Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden und zum Handeln befähigen. Selbstorganisiertes Lernen findet statt, indem das Individuum seinen Lernprozess selbst organisiert. Fachkompetenz soll kaum beleuchtet werden, da im Rahmen der Wochenplanarbeit die Erlangung der Fachkompetenz nicht im Vordergrund steht, wenngleich sie außer Zweifel steht.

Der Schule liegt der Bildungsauftrag zugrunde, der neben der Vermittlung von Basisfähigkeiten die Forderung nach Lernkompetenz und lebenslangem Lernen stellt.

4.1 Potential für Lernkompetenz

Lernkompetenz umfasst die miteinander verbundenen Dimensionen: Sach-, Fach- und Methodenkompetenz, soziale und emotionale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz).

Lernkompetenz wird allerdings gerade nicht durch die Addition oder Verknüpfung dieser vier Kompetenzbereiche allein erreicht, sondern benötigt die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse als unverzichtbare Voraussetzung. Dies bedeutet für die Schule, dass die Förderung von Lernkompetenz nicht durch die Förderung der vier Kompetenzbereiche allein gegeben ist, sondern diese Kompetenzen im Hinblick auf das Weiterlernen reflektiert und für die Verbesserung der eigenen Lernstrategien genutzt werden müssen. (vgl. Czerwanski u.a. 2002)

Die Schülerinnen und Schüler müssen Lernmethoden lernen und beherrschen. Denn von ihrer Methodenkompetenz hängt sowohl ihr Lernerfolg als auch die Belastung bzw. Entlastung der Lehrkräfte ab.

Erpenbeck/Heyse definieren Methodenkompetenz als eine

„[...] Fähigkeit und Bereitschaft, für bestehende Lern- und Arbeitsaufgaben selbständig Lösungswege systematisch zu finden und anzuwenden, wie etwa:

- Fähigkeit zum Umgang mit Informationen
- Denk- und Urteilsfähigkeit
- Fähigkeit zum Erkennen von Zusammenhängen
- Fähigkeit zum systematischen und vernetzten Denken
- Fähigkeit zur Kreativität
- Entscheidungsfähigkeit
- Problemlösefähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- Fähigkeit, Lernen zu lernen“

(Erpenbeck/Heyse 1999, S. 165 f)

Der hier dargestellte Kanon findet sich in den entwickelten Fragen im Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler wieder:

„Ich habe in der Wochenplanarbeit auch etwas für mich gelernt, was mir bei meinem späteren Lernen geholfen hat.

Ich habe in der Wochenplanarbeit für mich selbst etwas anderes gelernt als im anderen Unterricht.

In der Wochenplanarbeit habe ich Organisieren gelernt.

Ich kann meinen Wochenplan selbst für mich planen.

Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.

Mit der Wochenplanarbeit kann ich gut lernen.“ (vgl. Schülerfragebogen im Anhang)

Je versierter die Schülerinnen und Schüler in methodischer Hinsicht sind, desto selbstständiger, zielstrebig und effektiver können sie lernen und arbeiten. Deshalb ist im Unterricht ein verstärktes Methodentraining dringend notwendig. Offene Lernformen wie Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Stationenarbeit, Projektarbeit, Gruppenarbeit und andere Formen des eigenverantwortlichen Lernens sind letztlich zum Scheitern verurteilt, wenn den Schülerinnen und Schülern die entsprechenden methodischen Instrumente und Routinen fehlen.

Der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht ist nur begrenzt geeignet, derartige Kompetenzen zu vermitteln. Wenn die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich wirklich konsequent gefordert und gefördert werden sollen, dann ist eine nachhaltige Ausweitung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens im Unterricht notwendig.

Danach meint Methodenkompetenz einerseits das Vertrautsein mit grundlegenden Makromethoden wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Planspiel, Sozialstudie, Referat, Hearing und Debatte, andererseits das Beherrschen elementarer Mikromethoden - angefangen beim Markieren und Exzerpieren von Texten über das Strukturieren und Visualisieren von Lernergebnissen bis hin zum Anfertigen von Mitschriften und Protokollen. Deshalb müssen Schülerinnen und Schüler verschiedene Lerntechniken, die auch durch den Fragebogen abgefragt werden, beherrschen, wie z. B.

- Tabellen, Diagramme, Tafelbilder, Lernkärtchen, Heftseiten, Plakate oder Wandzeitungen erstellen
- Arbeitsprozesse planen

- Zeit einteilen
- den häuslichen Arbeitsplatz sinnvoll organisieren
- einen kleinen Vortrag halten
- ein Interview führen
- themenzentriert argumentieren
- ein Gespräch leiten
- konstruktiv in Gruppen zusammenarbeiten. (vgl. Klippert 2004)

Die Aneignung dieser Lerntechniken setzt intensive Übung, Reflexion und Routinebildung voraus. Ansonsten besteht die Gefahr, dass offene Unterrichtsformen bei Schülerinnen und Schülern zu Überforderung führen.

Die Schülerinnen und Schüler brauchen Möglichkeiten, im Rahmen des Unterrichts diese Kompetenzen zu entwickeln, die eine Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen darstellen.

Zusammenfassend handelt es sich im Bereich der Lernmethoden um selbstständige Informationsgewinnung, produktive Informationsverarbeitung, Argumentation, Kommunikation und schließlich um systematisches Üben und Wiederholen, die den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Besonders gut eignet sich dafür die Wochenplanarbeit. Sie kann einen Beitrag dazu leisten, Lernkompetenz zu entwickeln.

„Die Wochenplanarbeit ist nicht nur geeignet, um individuelle Lernvoraussetzungen besser zu berücksichtigen, sie gibt vor allem eine Stütze zur Entwicklung der eigenen Lernkompetenz. Die Kinder lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten, Lernstrategien zu entdecken und sie gezielt anzuwenden.“ (Speck–Hamdan 2004, S. 61)

4.2 Potential für Motivation

Eine zentrale Voraussetzung für eine effektive Selbststeuerung beim Lernen ist eine ausreichende Lernmotivation. Die motivationale Komponente ist nicht nur verantwortlich für die Initialisierung des Lernprozesses, sondern auch für seine Fortführung. (vgl. Levin/Arnold 2006, S. 210) Die Schülerinnen und Schüler müssen etwas gerne tun, dabei Spaß haben, um es erfolgreich zu tun.

„Motivation kann als die treibende Kraft beim Lernen angesehen werden.[...] Sie [die Schülerinnen und Schüler, Anmerkung A.S.] lernen z.B. deshalb, weil sie mehr über einen Inhaltsbereich erfahren wollen oder weil hiermit ein positives emotionales Erleben verbunden ist.“ (Artelt/Baumert/Mc Elvany 2003, S. 134)

Gräsel/Mandl sehen, dass Lernen immer eine motivierte Handlung ist und unterstreichen die Aussage von Artelt/Baumert/Mc Elvany – ohne Motivation findet Lernen nicht statt.

„Lernen ist grundsätzlich eine Aktivität, die man selber ausführen muss, und die durch Motivation in Gang gesetzt und aufrechterhalten werden muss.“ (Gräsel/Mandl 2005, S. 236)

Es gibt kognitive, emotionale und motivationale Prozesse. Edelman bezeichnet die Energie, die die Lernleistung vorantreibt, als Motivation. Das Motiv bezeichnet er als ein angeborenes Bedürfnis, der Anreiz ist die gefühlsmäßige Bedeutung einer Sache und unter kognitiven Prozessen versteht er die Entscheidung, die Erwartung, den Plan. Von innen kommende Motivation bezeichnet er als intrinsisch. Sie entsteht durch Neugier, Anreiz, Erfolgserwartung und Anstrengungsbereitschaft.

Um eine möglichst große Neugier zu erreichen, ist eine „optimale Inkongruenz“ (Nicht- Übereinstimmung) notwendig. Während bei der Neugiermotivation kognitive Aspekte im Vordergrund stehen, sind bei der Anreizmotivation Gefühle

involviert. Höchst Leistungsmotivierte erwarten Erfolg, die weniger Motivierte haben eher Angst vor Misserfolg.

Deci und Ryan vertreten die Meinung, dass sowohl intrinsische als auch bestimmte Formen extrinsischer Motivation als selbstbestimmt erlebt werden. Intrinsisch motiviert ist derjenige, der etwas aus der Sache selbst heraus tut und nicht nur von außen durch ein Belohnungs- oder Bestrafungssystem dazu motiviert wird. Hartinger schreibt,

„dass der höhere Lerngewinn beim intrinsisch motivierten Lernen vor allem beim Verständnis des Gelernten auftritt.“ (Hartinger 2003, S. 33)

Intrinsische Motivation kann mit zu viel oder zu früh gereicher extrinsischer Motivation gesenkt werden, deshalb sollte der Lehrer mit dieser Form von Motivation, wie auch zu schnellem Lob sehr vorsichtig umgehen.

Eine Sache, an die das Kind selbstbestimmt herangehen kann ist zwar mit extrinsischer Motivation verbunden, kann aber durch die Entstehung des flow (dieser Begriff geht zurück auf M. Csikszentmihalyi) zu einer intrinsischen werden.

„Im Zustand des flow handelt die Person in Übereinstimmung mit den Zielen des Selbst“. (Hartinger 2003, S. 42)

Ein „Im flow sein“ bedeutet, vollkommen in einer Tätigkeit aufzugehen, auch die zeitliche Dimension zu vergessen. Als eine Voraussetzung sei genannt, dass die Balance zwischen Herausforderung durch eine Aufgabe und eigenes Können oder Einschätzen des Könnens gegeben sein muss. Wenn derjenige, der die gestellte Aufgabe bewältigen soll, über- oder unterfordert ist, kann kein flow entstehen. Haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich ihre Aufgaben selbst zu suchen, ist die Chance der Balance zwischen Anforderung und Können eher gegeben.

Zusammenfassend nach Braune (2007 nicht veröffentlicht) kann man folgende Komponenten des flow – Erlebens nennen:

- **Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung:** Man fühlt sich optimal beansprucht und hat trotz hoher Anforderung das sichere Gefühl, das Geschehen noch unter Kontrolle zu haben.
- **Eindeutigkeit der Handlungsstruktur:** Handlungsanforderungen und Rückmeldungen werden als klar und interpretationsfrei erlebt, so dass man jederzeit und ohne nachzudenken weiß, was jetzt als richtig zu tun ist.
- **Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein:** Man erlebt sich selbst nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, man geht vielmehr gänzlich in der eigenen Aktivität auf (sog. „Verschmelzen“ von Selbst und Tätigkeit). Es kommt zum Verlust von (Selbst-)Reflexivität und Selbstbewusstsein.
- **Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt:** Der Handlungsablauf wird als glatt erlebt. Ein Schritt geht flüssig in den nächsten über, als lief das Geschehen gleitend wie aus einer inneren Logik.
- **Selbstvergessenheit:** Das Zeiterleben ist stark beeinträchtigt; man vergisst die Zeit und weiß nicht, wie lange an schon dabei ist. Stunden vergehen wie Minuten.
- **Zentrierung der Aufmerksamkeit auf einen beschränkten Umweltausschnitt:** Man muss sich nicht willentlich konzentrieren, vielmehr kommt die Konzentration wie von selbst, ganz so wie die Atmung. Es kommt zur Ausblendung aller Kognitionen, die nicht unmittelbar auf die jetzige Ausführungsregulation gerichtet sind. (vgl. Csikszentmihalyi 1993)

Sobald durch die selbstständige Wahl des Lerninhaltes das Flowerleben für den Schüler bedeutsam wird, ist die Möglichkeit der intrinsischen Motivation gegeben. Ob die Schülerinnen und Schüler mit extrinsischer oder intrinsischer Motivation an die Wochenplanarbeit herangehen, kann nicht überprüft werden, allerdings, ob ihnen Wochenplanarbeit Spaß macht – dieser Aspekt ist ebenfalls Teil des Fragebogens. Interessant ist hierzu die Position Huschkes:

„Es scheint, als könne der WP-Unterricht (in Grenzen) der allgemeinen Unterrichtsverdrossenheit entgegenwirken. Dieser

gegensteuernde Effekt nimmt auch mit zunehmender Dauer der WP-Erfahrung erstaunlicherweise nicht ab,[...]“(Huschke 1996, S. 72)

Dieser Umstand könnte auch dazu beitragen, dass auf die Lehrerinnen und Lehrer weniger Belastung zukommt, da die Schülerinnen und Schüler motiviert sind und gerne, ohne Aggressionen, selbstbestimmt arbeiten.

Für die Förderung und Beeinflussung von Lernmotivation gibt es zwei Ansatzpunkte, nämlich die Lernsituation und die Person des Lernenden. Es geht also darum, eine Situation so zu gestalten, dass sie Selbststeuerung anregt und/oder eine Person so zu verändern, dass sie günstige motivationale Voraussetzungen hat, um selbstgesteuert zu lernen. Intrinsische Motivation als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen zu aktivieren, stellt eine hohe Anforderung an den Unterricht.

Die Theorie von Deci und Ryan (Deci/Ryan 1993) gibt Hinweise darauf, wie Lernsituationen zu gestalten sind, damit sie selbstgesteuertes Lernen ermöglichen oder sogar initiieren. Deci und Ryan postulieren in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation drei angeborene Bedürfnisse als besonders wichtig für Lernen, von denen sie annehmen, dass sie bei allen Menschen in hinreichender Ausprägung vorhanden sind:

- das Bedürfnis nach Kompetenz (Tüchtigkeit),
- das Bedürfnis nach Autonomie (Selbstbestimmung) und
- das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

Lernumgebungen, die Gelegenheit geben, diese Bedürfnisse zu befriedigen, fördern das Auftreten intrinsischer Motivation und von Selbststeuerung. Prenzel (Prenzel 1993) berichtet von Untersuchungsergebnissen aus dem Hochschulbereich, die zeigen, dass Lernumgebungen, die Autonomie, Kompetenz und soziale Einbindung unterstützen, ein Lernen begünstigen, bei

dem die Studierenden hohe intrinsische Motivation erleben. Ein Lernender handelt dann intrinsisch motiviert, wenn er aus Interesse, Neugier, Spaß, Freude, etc. eine Handlung ausführt, an eine Lernsituation herangeht und aus der Lösung einer Aufgabe oder eines Problems Befriedigung zieht. Die Handlung an sich ist die Belohnung. Sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivation werden nach Deci und Ryan als selbstbestimmt erlebt. Es ist eine positive Wirkung auf die Qualität des Lernens festzustellen, wenn eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation vorliegt. Inwiefern in der Wochenplanarbeit eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation vorliegt, wird in Kapitel 5 näher beleuchtet. Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt handeln dürfen, soll erörtert werden.

Um die Steuerung des Verhaltens zu erklären, stützt sich die Theorie der Selbstbestimmung (Deci/Ryan 1993) auf das Konzept der Intentionalität. Das heißt, wenn Menschen etwas erreichen wollen, mit einem bestimmten Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen, gelten sie als motiviert. Dagegen werden Verhaltensweisen als amotiviert bezeichnet, die nicht auf Intentionen zurückzuführen sind, sondern eher kein erkennbares Ziel verfolgen oder einem unkontrollierten Handlungsimpuls entspringen. Eine Intention zielt auf einen künftigen Zustand ab. Um diesen herbeizuführen, gehört auch die Bereitschaft dazu, ein Mittel einzusetzen. Solch intentionale, also motivierte Handlungen gehen von der Person aus und haben eine befriedigende Erfahrung oder ein längerfristiges Handlungsergebnis zum Ziel. (vgl. Deci/Ryan 1993, S. 224) Diese intentionalen Handlungen lassen sich weiter aufschlüsseln, nämlich nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung und nach dem Ausmaß ihrer Kontrollierbarkeit. Handlungen, die als frei gewählt erlebt werden, gelten als selbstbestimmt und autonom. Sie entsprechen somit den Zielen und Wünschen des individuellen Selbst. Das heißt, Handlungen, die in der Wochenplanarbeit von den Schülerinnen und Schülern selbstbestimmt gewählt werden, kann man ebenfalls als autonom bezeichnen, im Gegensatz zu Handlungen, die z. B. den Schülern durch den Lehrer aufgezwungen werden. Diese gelten als kontrolliert. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als selbstbestimmtes Verhalten betrachtet werden. Man könnte formulieren, dass es sich in der Wochenplanarbeit um intrinsisch motivierte Verhaltensweisen handelt, also um selbstbestimmtes

Verhalten, das wiederum eine Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist. Kontrollierende Maßnahmen und Ereignisse, die als Druck erlebt werden, untergraben die intrinsische Motivation. Unterstützung erfährt sie durch Rückmeldungen, die als selbstständigkeitsfördernd erlebt werden. Wahlmöglichkeiten, die es bei der Wochenplanarbeit gibt, werden als Steigerung der intrinsischen Motivation erlebt. Deci und Ryan gehen davon aus, dass effektives Lernen auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen ist. Könnte dies im Projektunterricht stattfinden?

Zurückgehend auf John Dewey (1859 bis 1952) und William Kilpatrick (1871 bis 1936), wurde die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts verwirklicht. Als grundlegend für den Projektansatz werden Erkenntnisse des pragmatischen Philosophen und Pädagogen John Dewey angesehen, die von William Kilpatrick in Zusammenarbeit mit ersterem weiterentwickelt wurden. Nach deren Vorstellung sollte der Projektunterricht „learning by doing“ ermöglichen. Learning by doing soll eine Verknüpfung von Leben und Denken - von Handeln und Wissen - von Schule und außerschulischer Wirklichkeit - eine Verbindung von problemorientiertem Denken, praktischem Tun sowie realitätsbezogenem Erfassen der Wirklichkeit schaffen. Themenstellung und Ergebnis sollen dem Lebensbereich der Schüler entsprechen und gesellschaftliche Relevanz aufweisen. Ein Projekt will ebenso geplant sein, wie der Umgang mit einem Wochenplan über eine Woche hinweg. Dewey sieht den Sinn des Planens in der Erreichung von Freiheit.

„Umgekehrt ist diese Freiheit identisch mit Selbstbeherrschung; denn Planen und das Ordnen der Mittel zur Verwirklichung dieser Pläne ist das Werk der Intelligenz. [...] Es gibt, glaube ich, im fortschrittlichen Erziehungsdenken kaum etwas wichtigeres als die Forderung nach einer Beteiligung der Lernenden an der Bildung der Arbeitspläne, denen der Lernprozeß folgt. (Correll 1974, S. 279 f)

Die Schule ist der Ort der gemeinsamen Arbeit und des sozialen Gemeinwesens. Die Demokratie des Staates spiegelt sich in der Schule wider. Durch die Handarbeit kommt es gleichzeitig zur geistigen Arbeit, indem das Kind seine Arbeit planen, organisieren und durchführen muss. Ziele sind, das Lernen zu lernen und die Fähigkeit zu entwickeln, alleine und mit anderen Lernwege selbstständig gestalten zu können.

„Man kann die Schüler letztlich nicht zwingen, man kann sie nur durch zweckmäßige Reize führen. Die Beteiligung an einer *gemeinsamen Tätigkeit* ist das wichtigste Mittel, um Dispositionen zu entwickeln.“ (Suhr 1994, S. 60)

Diese Prinzipien des Projektunterrichts lassen sich auf die Wochenplanarbeit übertragen, in der es darum geht, eine Verbindung von Handeln und Wissen herzustellen.

„Die Schule soll gute Denkgewohnheiten entwickeln. Methoden des Lehrens und Lernens können nur in dem Maße verbessert werden, als sie all das in den Mittelpunkt stellen, was das Denken herausfordert, fördert und erprobt. Die Methode des verständigen Lernens ist nichts anderes als Denken.“ (Suhr 1994, S. 73)

Der Schüler soll verstehen, was und warum er lernt, er soll seinen Lernprozess mitsteuern und mitbestimmen können.

Folgende Fragestellung soll beantwortet werden:

- Sind Schülerinnen und Schüler für Wochenplanarbeit motiviert, macht ihnen Wochenplanarbeit Spaß?

(- auch hier sei die Anmerkung gestattet, dass es eine generelle Motiviertheit nicht gibt, sondern ein komplexes Bedingungsgefüge zu Motivierung beiträgt. Noch ein Gedanke drängt sich auf, der jedoch nicht weiter verfolgt wird, wenn Unterricht immer eine offene Form hätte, wären

dann die Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße zur Wochenplanarbeit motiviert?)

4.2.1 Spaß als Teilaspekt der Motivation

„Eine wirkungsvolle motivationale Grundlage für Lernen ist, wenn Lernaktivitäten Spaß bereiten (tätigkeitsspezifische Anreize) oder so spannend sind, dass man selbstvergessen von der Aufgabenbearbeitung gefesselt ist (Flow – Erleben) und wenn aufgrund der persönlichen Bedeutsamkeit von Lernfortschritten bei Erfolg Gefühle von Befriedigung und Stolz locken (Rheinberg 2002) oder man sich für den Lerngegenstand oder ein Unterrichtsfach interessiert (Schiefele & Wild 2000). (Zitat nach Jerusalem 2006, S. 575 f.)

Einer Lehrerin wurde von mir folgende Frage gestellt: „Was bedeutet es, wenn Schülerinnen und Schülern etwas Spaß macht? Was verstehen Schüler unter Spaß?“ Ihre Antwort war, dass sie Spaß als Initiator für Motivation sehen. Wenn Schülern etwas keinen Spaß macht, fahren sie mit dieser Tätigkeit nicht fort, sie werden unaufmerksam oder brechen die Tätigkeit ab. Spaß hängt bei Schülerinnen und Schülern auch mit Interesse zusammen, des Weiteren verstehen sie Spaß als die Energiequelle, die die Lernleistung vorantreibt. Sie gehen mit Spaß an eine Arbeit heran - könnte man sagen, motiviert? Entsteht die Motivation dadurch, dass der Schüler Spaß hat an einer bestimmten Tätigkeit? Schüler gehen mit Interesse an eine Arbeit heran, mit Freude? Sie behaupten, Wochenplanarbeit macht ihnen Spaß. Kann man Spaß, Freude, Motivation gleichsetzen oder sich annähern?

Intrinsische Motivation könnte man als Ausführung einer Handlung beschreiben, die aus sich heraus Belohnung genug ist. Die Ausführung der Handlung wird getrieben durch Neugier, Spaß und Interesse.

Chloé Weiß, Lydia Schulz, Jo Anna-Flavia Schmidt, Celia Lenina Staffa & Helene Wieblitz, Schülerinnen der Kl. 7b, John-Lennon-Gymnasium, Berlin-Mitte schrieben in der Berliner Morgenpost vom 24. April 2006 folgenden Artikel:

„Mehrheit der Schüler hat Spaß am Unterricht

Die erste Unterrichtsstunde beginnt. Sechs Stunden pro Tag stehen den Schülern der siebten Klassen normalerweise bevor - das ist der Durchschnitt. Und die meisten Schüler finden das sehr anstrengend. Aber wie beurteilen sie den Unterricht? Wir befragten vier siebte Klassen des John-Lennon-Gymnasiums in Mitte, insgesamt rund 100 Schüler.

Zunächst wollten wir wissen, ob den Schülern der Unterricht Spaß macht. 50 Prozent antworteten mit "ja", 47 Prozent mit "na ja" und nur drei Prozent mit "nein".

Einige Schüler berichteten, daß ihnen der Unterricht keinen Spaß macht, wenn er zu langweilig ist. Folge: Sie passen nicht oder schlechter auf und bekommen dadurch vieles vom Lernstoff nicht mit.

Andere Schüler wiederum sagten, die Lehrer seien manchmal zu streng oder würden altmodische Methoden anwenden. 86 Prozent der Befragten würden lieber mehr Diskussionen, Gruppenarbeiten und Exkursionen machen statt den ganzen Tag nur im Klassenraum zu sitzen, weil diese oft warm und eng seien. Einige Befragte kritisierten, daß der Unterricht oft durch unruhige Schüler gestört werde.

Wir finden: Daß nur drei Prozent der befragten Schüler sagten, der Unterricht mache ihnen keinen Spaß, ist sehr erfreulich. Und zum Schluß noch ein Tip von uns für andere Schüler: Wir hatten auch einige Probleme in unserer Klasse und haben mit den Fachlehrern darüber gesprochen. Gemeinsam haben wir eine Lösung gefunden.

Vielleicht ist das auch für andere eine Möglichkeit, Probleme aus dem Weg zu räumen?!"

Kann man aus diesem Zeitungsartikel schließen, dass Unterricht, der nicht langweilig ist, in dem der Lehrer nicht zu streng ist, in dem Diskussionen ebenso stattfinden wie Gruppenarbeiten und Exkursionen und der nicht durch unruhige Schüler gestört wird, Spaß macht und die Schülerinnen und Schüler für solch einen Unterricht motiviert sind? Man könnte diese Form von Unterricht als „gut“ bezeichnen, folgend den nachstehenden Ausführungen. An die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Lernenden anzuknüpfen, steigert Spaß und Interesse, bzw. verhindert Unlust und Desinteresse bei den Lernenden.

Wochenplanarbeit knüpft an den individuellen Interessen der Lernenden an, sofern sie nicht vollständig vom Lehrer vorgegeben wird, sondern einen wenigstens kleinen Grad der Öffnung aufweist, das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanerstellung mitbestimmen dürfen, eigene Entscheidungen treffen dürfen. Sie erleben in der Wochenplanarbeit Erfolgserlebnisse. Steigert sich dadurch Spaß und Interesse? Welchen Schülern macht Wochenplanarbeit mehr Spaß? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Mädchen und Jungen, zwischen deutschsprachigen und nicht – deutschsprachigen? Diesen Fragen wird im Rahmen des Schülerfragebogens nachgegangen.

Man könnte der Vermutung nachgehen, je offener die Wochenplanarbeit, desto mehr Spaß macht sie, da nicht Wochenplanarbeit per se Spaß macht, sondern die Art des Arbeitens in der Wochenplanarbeit. Schülern macht es Spaß, auch mit Freunden zusammen arbeiten zu dürfen und Entscheidungen zu treffen über ihr Lerntempo, ihre Zeiteinteilung und ihre Arbeitsauswahl. Motivation bedeutet ein in Kauf nehmen, sich für eine bestimmte Sache anzustrengen, weil man etwas Bestimmtes machen will. Motivation ist auf eine bestimmte Tätigkeit ausgerichtet.

Für Luthiger ist die Bedeutung von Spaß, Motivation für ein Engagement. Dies allerdings nicht im schulischen Kontext, sondern hinsichtlich des Engagements

im Open – Source – Bereich (im offenen Softwarebereich mit Lizenz für die freie Weitergabe).

„Die Bedeutung von Spaß als Motivation für ein Engagement im Open – Source – Bereich wird von den bisherigen empirischen Studien weitgehend bestätigt. Beispielsweise ergaben die Fragen nach Kreativität und Flow in der Studie von Lakhani und Wolf (2003) außerordentlich hohe Zustimmungsraten von 61% respektive 73%.“ (Luthinger 2004, S. 5)

In der vorliegenden Arbeit wird Spaß ebenfalls als Motivation für ein Engagement, allerdings im Rahmen der Wochenplanarbeit betrachtet. Spaß wird als ein Aspekt von Motivation gesehen.

Eckert (Prof. für empirische Bildungsforschung an der LMU) hat sich in einem Gespräch dahingehend geäußert, dass Spaß machen ein Indikator dafür ist, dass jemand motiviert ist. Spaß ist eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für Motivation.

Für die Wochenplanarbeit bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler motiviert sind für Wochenplanarbeit, sie macht ihnen Spaß. Ihre mündlichen Ausführungen im Interview unterstreichen den Spaßfaktor. Was genau in der Wochenplanarbeit Spaß macht, beziehungsweise, wie Wochenplanarbeit aufgebaut wäre, die keinen Spaß macht, gilt es in dieser vorliegenden Arbeit zu untersuchen.

4.3 Potential für Sozialkompetenz

Erpenbeck/Heyse (vgl. Kap. 2.3) sehen in der Sozialkompetenz eine kreative Auseinandersetzung mit anderen, ein gruppen- und beziehungsorientiertes Verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln.

Erpenbeck/Heyse erfassen folgende Aspekte der Sozialkompetenz:

- Teamfähigkeit
- Einfühlungsvermögen
- Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Konfliktlösungsbereitschaft
- Partnerzentrierte Interaktion
- Konsensfähigkeit
- Verständnisbereitschaft (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999, S. 159)

Diese Aufzählung macht die Vielschichtigkeit und die Komplexität von Sozialkompetenz deutlich. Um Sozialkompetenz auf die Grundschule herunterzubrechen, werden nur einige Punkte beleuchtet. Das ist der Grund, von Potentialen für Sozialkompetenz zu sprechen und nicht umfassend von Sozialkompetenz.

Im Rahmen der Wochenplanarbeit in der Grundschule wird Sozialkompetenz als ein miteinander umgehen können, ein miteinander arbeiten ohne Streit gesehen. Hinzu kommt die Kommunikation mit dem Arbeitspartner, ob diese angestrebt wird und inwiefern sie reibungslos abläuft.

Somit wird nicht die gesamte Komplexität von Sozialkompetenz beleuchtet, sondern einzelne Punkte herausgegriffen wie

- Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Kritik- und Konfliktfähigkeit.

Diese Punkte wurden herausgegriffen, weil sie bei Schülerinnen und Schülern in der Grundschule abgefragt werden können und für sie verständlich sind.

Dabei wird in Anlehnung an Frey/Balzer (2003, S. 153 f.) unter Kommunikationsfähigkeit die Übernahme verschiedener Funktionen in einem kommunikativen Regelkreis verstanden. Um erfolgreich kommunizieren zu können, bedarf es Kommunikationsregeln, sowie der Fähigkeit zur Übermittlung von verständlichen, sachlichen und begründeten Informationen, um Kommunikationsstörungen zu vermeiden.

Kooperationsfähigkeit ist die Fähigkeit zur Zusammenarbeit von mindestens zwei Schülern, die bewusst, planvoll, aufeinander abgestimmt und in gegenseitiger Ergänzung gemeinsame Ziele erarbeiten.

Kritik - und Konfliktfähigkeit bezeichnen die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Ziel der Konfliktlösung möglichst ohne Streit.

Ob Potentiale für Sozialkompetenz im Rahmen von Wochenplanarbeit enthalten sind, sollen folgende Fragen aus dem Schülerfragebogen klären:

„In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, mit wem ich arbeite.

Ich arbeite in der Wochenplanarbeit mit einem Partner.

Ich habe Ärger mit meinem Partner während der Wochenplanarbeit.“

4.4 Potential für Selbstständigkeit

„*Selbstständigkeit* bezeichnet die Fähigkeit einer Person, in sozialen Situationen selbst die Initiative zu ergreifen, sich Ziele zu setzen, selbst Methoden zur Zielerreichung auszuwählen und anzuwenden, die eingesetzten Mittel und anvisierten Ziele weitgehend unabhängig von anderen zu bewerten sowie das Ausmaß der Zielerreichung realitätsangemessen zu beurteilen. Selbstständigkeit schließt das Lern- und Arbeitsverhalten ein, unter gegebenen soziokulturellen Bedingungen gesellschaftlich anerkannte und entwicklungs-angemessene Leistungen zu zeigen.“
(Frey/Balzer 2003, S. 153)

Unterricht muss die Möglichkeit der Entfaltung von Selbstständigkeit erst gewährleisten, damit die Schülerinnen und Schüler selbst Initiative ergreifen

können. D.h., ein gewisser Grad an Mitbestimmung und somit Öffnung von Unterricht sollte gegeben sein.

Für die Wochenplanarbeit bedeutet dies, dass sie dem Schüler die Möglichkeit geben soll, mitbestimmen zu können bezüglich der Aufgabenwahl, der Zeiteinteilung und der Wahl der Sozialform. Diese Wochenplanarbeit sollte in einem Maß gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst viel selbst entscheiden können.

4.5 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit soll nicht von selbstgesteuertem Lernen im Rahmen der Wochenplanarbeit ausgegangen werden, sondern von Potentialen selbstgesteuerten Lernens. Besonders beleuchtet wird das Potential für Lernkompetenz, für Motivation, für Sozialkompetenz und für Selbstständigkeit. Die Grundschülerinnen und -schüler sind mit der Form des selbstgesteuerten Lernens, wie man sie in der Erwachsenenbildung kennt, noch überfordert. Sie befinden sich auf dem Weg hin zu selbstgesteuertem Lernen, der durch Wochenplanarbeit unterstützt wird.

Da Wochenplanarbeit eine Form des Offenen Unterrichts darstellt, soll in einem der folgenden Kapitel offener Unterricht beleuchtet werden. Zunächst jedoch erfolgt eine Definition von Unterricht mit den Fragen, wie unterscheiden sich verschiedene Unterrichtsformen und welcher Unterricht ist wofür geeignet.

5. Unterricht und selbstgesteuertes Lernen

5.1 Definition von Unterricht

„Als Unterricht werden didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen bezeichnet. [...]

In der heutigen Allgemeinen Schule wird Unterricht in der Regel von einer Lehrperson (Lehrerin oder Lehrer) durchgeführt und als Lernangebot an eine Gruppe von zwanzig bis dreißig Lernenden (Schülerinnen und Schüler) gerichtet.“ (Arnold 2006, S. 17)

Unterricht gibt es in verschiedensten Ausprägungsformen, wie Frontalunterricht, der fragend – entwickelnde Unterricht, Gruppenunterricht, fächerverbindender Unterricht und zahlreiche Formen offenen Unterrichts, um hier nur einige zu nennen.

5.2 Geschlossener versus offener Unterricht

Bereits zu Beginn dieser Arbeit wurde in der Problemstellung von „gutem“ Unterricht gesprochen. Bevor man sich dem offenen Unterricht zuwendet, sollte zusammenfassend nochmals die Abgrenzung zwischen offenem und geschlossenem Unterricht verdeutlicht werden.

Geschlossene Formen von Unterricht werden in der vorliegenden Arbeit als Unterrichtsformen definiert, die die Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen:

- Lerninhalte
- zu bearbeitende Aufgaben
- Sozialform
- Zeiteinteilung und
- Raumnutzung im Klassenzimmer

kaum oder gar nicht erlauben.

Nur der Lehrperson kommt hier im unterrichtlichen Geschehen die Entscheidungs- und Handlungsdominanz zu. Sie wählt die im Lehrplan genannten Lernziele aus und bestimmt Inhalt und Verlauf des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen die vorgezeichneten Lernschritte eher passiv nach.

„Unterricht ist dann immer Vermittlung von für wichtig gehaltenen Inhalten. Methode wird zur Theorie der Vermittlung.“ (Bönsch 2001, S. 802)

Eine der Leitideen des geschlossenen Unterrichts ist die Optimierung von Lernprozessen, d.h. Lernziele auf möglichst ökonomische, schnelle und rationelle Weise erreichen. Dies ist ein Vorteil dieser Form des Unterrichts, weitere sind seine Klarheit, seine Strukturiertheit und seine Effizienz der Wissensvermittlung. Inhalte, Methoden und Medien werden auf diese Ziele hin abgestimmt, nur wenig auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsqualität wird demnach entscheidend über die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Lernziele definiert und nicht über deren Weiterentwicklung hinsichtlich Lernkompetenz, Sozialkompetenz oder Persönlichkeitsentwicklung.

Den „Gegenschlag“ (vgl. Bönsch 2001, S. 802) brachte die Reformpädagogik in verschiedensten Ausführungen.

„Den Unterrichtskonzeptionen der Reformpädagogik liegt ein neues Verständnis von Schule, Erziehung und Unterricht, vor allem aber vom kindlichen Lernen, zu Grunde. Kinder und Jugendliche werden als lernbereite, kreative Wesen verstanden, die zum selbstständigen und selbst bestimmten Lernen befähigt seien. Erziehung und Unterricht in der Schule haben daher die Aufgabe, die natürliche Lernfähigkeit und Lernbereitschaft individuell zu fördern.“
(Kemnitz/Sandfuchs 2006, S. 31)

Dieses neue Lernverständnis hin zu selbstständigem Lernen verlangt offene Unterrichtsformen. Unterrichtsplanung soll hier die den Schülerinnen und Schülern zustehende Offenheit ermöglichen. Jegliche Kritik am lehrergesteuerten, geschlossenen Unterricht bezieht sich auf seine Monopolstellung in der Schule, nicht gegen seine Didaktik an und für sich. Geschlossene Lernsituationen gehören ebenso in den Unterricht wie offene Unterrichtsformen.

Das Nebeneinander von geschlossenem und offenem Unterricht liegt in der Unterscheidung der Ziele, die beide Unterrichtsformen anstreben wollen. Ein zentrales Ziel des offenen Unterrichts ist die aktive Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen. Demnach treten diese im Unterricht selbstbestimmt und aktiv auf und entscheiden möglichst eigenständig über Inhalt, Verlauf und Dauer ihres Lernprozesses.

Ein entscheidendes Merkmal für das Gelingen von offenen Unterrichtsformen ist die veränderte Rolle des Lehrers. Um Lernen zu initiieren und sich auf gemeinsame Lernprozesse mit den Schülerinnen und Schülern einlassen zu können, bedarf es der Veränderung der Lehrerrolle: Weg von der herkömmlichen, dominanten Rolle der Lehrperson, hin zu Beratung und Begleitung. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht das eigenständige Denken und das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler.

6. Offener Unterricht als Gelegenheit selbstgesteuerten Lernens

„Beide Bezeichnungen, ‚offener Unterricht‘ wie ‚selbstgesteuertes Lernen‘ sind insofern irreführend, als jeder Unterricht, auch der traditionellste, sowohl offen (der Schüler kann etwas ganz anderes lernen als der Lehrer ihm beibringen möchte) als auch geschlossen ist, ebenso wie Lernen immer auch ein Stück weit selbstgesteuert (auch einen Vortrag muß der Schüler aktiv verarbeiten, wenn er etwas davon behalten soll [...]) wie auch fremdgesteuert ist.“
(Wagner 1979, S. 51)

Wenn im folgenden Text die beiden Begriffe näher beleuchtet werden, so soll deutlich werden, dass damit eine relative Öffnung von Unterricht mit Potentialen selbstgesteuerten Lernens gemeint ist. Das heißt, dass Lernen unter bestimmten Voraussetzungen relativ selbstgesteuert ist. Beides bedingt sich gegenseitig. Ein in diesem Sinne offener Unterricht fördert Potentiale selbstgesteuerten Lernens, verlangt aber bereits eine gewisse Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler.

6.1 Definition von offenem Unterricht

„Unterrichten bedeutet dem historisch gewachsenen Sinne nach: belehren, beibringen, Wissen vermitteln, lehren, unterweisen, instruieren, leiten etc.“ (Bennack 2000, S. 1)

Nimmt man also das Wort Unterricht alleine, so ist es mit Belehrung, Wissensvermittlung, Unterweisung gleichzusetzen. Die genannten Punkte entsprechen nicht den Vorstellungen des offenen Unterrichts.

Auf der Suche nach einer Definition von offenem Unterricht kommt man zu der Erkenntnis, dass es „den“ offenen Unterricht nicht gibt.

Um das Verständnis von offenem Unterricht zu steigern, seien an dieser Stelle einige Definitionen angeführt:

Wallrabenstein (1994) bezeichnet offenen Unterricht als „Sammelbegriff“ für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung. Die Wortwahl des „Sammelbegriffs“ trifft genau auf die eben beschriebene Problematik zu. Wallrabenstein bringt auch gut zum Ausdruck, dass Unterricht in vielfältiger Form geöffnet werden kann, nämlich inhaltlich, methodisch und/oder organisatorisch. Es ist nicht zwingend, dass Unterricht in all seinen Bereichen geöffnet wird oder überhaupt geöffnet werden muss, jedoch

„[...] der Begriff ‚Offener Unterricht‘ als Oberbegriff zur Bezeichnung eines deutlich differenzierten Spektrums von Handlungsformen angesehen werden muß.“ (Kasper 1988, S. 18)

In dieser Definition wird der veränderte Lernbegriff deutlich, der dem offenen Unterricht zugrunde liegt. Lernen durch Handeln, nicht durch rezeptive Aufnahme von Gesagtem. Nicht nur der Schüler verändert seine Rolle, sondern auch der Lehrer. Er tritt in den Hintergrund und wird zum Berater, der Schüler darf mitbestimmen und seine Interessen, Wünsche und Fähigkeiten finden Eingang in den Unterricht.

„[Der offene Unterricht ist ein (Anmerkung A.S.)] Pädagogisches Prinzip im Unterricht, das die Zielsetzung enthält, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten einer weitgehenden Selbstbestimmung über Umfang, Tempo, Inhalt, Materialien und Partner des Lernens zu geben.“ (Maras 1997, S. 72)

In der Literatur etwa der letzten zwanzig Jahre findet man seltener Definitionen zu offenem Unterricht als früher. Offenheit ist keine Unterrichtsform, sondern ein Unterrichtsstil. In Bezugnahme auf eine mögliche Öffnung von Unterricht mit der Zielsetzung der allgemeinen Unterrichtsentwicklung und Bildungsreform sind die reformpädagogischen Konzepte eine dem Prozess der Öffnung dienliche didaktisch-methodische Grundlage. Mit all den zu diskutierenden Konzepten sind pädagogische Prinzipien, wie

- Selbstständigkeit,
- Selbstbildung,
- Eigenverantwortung,
- Selbsttätigkeit,
- eigenständiges und autonomes Lernen,
- entdeckendes Lernen,
- Bildung der Imaginationsfähigkeit und
- soziales Lernen

verbunden. Diese Prinzipien sind den Potentialen selbstgesteuerten Lernens sehr ähnlich. Zentrales Anliegen ist es, den heranwachsenden Menschen in seiner Entfaltung zur Individualität und Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit zu unterstützen und ihm selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Die erwähnten pädagogischen Prinzipien sind Voraussetzungen für offene Unterrichtsformen und für selbstgesteuertes Lernen.

„Das Konzept [offener Unterricht, (Anmerkung A.S.)] will den sog. lernzielorientierten und lehrerzentrierten Unterricht öffnen, um Schülern durch selbständiges und kooperatives, problemorientiertes und handlungsbezogenes, mitbestimmendes und mitverantwortetes Lernen Gelegenheit zu geben, Fähigkeiten für das Leben in einer von Wissenschaft und Demokratie geleiteten offenen Gesellschaft zu erwerben.“ (Schaub/Zenke 2000, S. 410)

Der Begriff des offenen Unterrichts lehnt sich an den englischen Begriffen der „open education“ und „open classroom“ an und ist deutlich von englischen

Vorbildern geprägt. Open education meint Erziehung und open classroom ist die Auflösung des strengen Klassenverbands in individuelle Lern- und Leistungsgruppen.

„'Open Education' ist der Versuch, den Schulunterricht attraktiver zu gestalten, indem man sich konsequent darauf konzentriert, für jedes Kind ein individuelles Lernprogramm bereitzustellen. Neben dem Wunsch, die Kinder als Individuen zu betreuen, haben die Einsicht in die Unwirksamkeit herkömmlicher Schulpraxis und die Absicht, die Aufsplitterung der Lerngegenstände in fachspezifische Einzelerfahrungen zu überwinden, solche Veränderungs-bemühungen ausgelöst.“ (Ramseger 1992, S. 44).

Seit den 70er Jahren wird der Sammelbegriff „Offener Unterricht“ für verschiedene Reformansätze als Gegenbewegung zu starren Lehrplänen, rigider Außenkontrolle, einseitiger Wissenschaftsorientierung und lehrerzentriertem Unterricht betrachtet.

In einer differenzierteren Sichtweise kann man von offenen Formen von Unterricht sprechen, wie z.B.: Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Lerntheken, Sitzkreis, etc.

Die Öffnung des Unterrichts strebt eine Veränderung der Lernkultur an, die den Lernenden besser auf die Anforderungen von heute und morgen vorbereiten soll und das Kind ganzheitlich in seiner Persönlichkeitsentwicklung fördern will. Nicht nur Wissen und Können sollen im Unterricht vermittelt, sondern auch Kompetenzen entwickelt werden. Wie bereits erwähnt, nennt Helmke folgendes Beispiel einer Kompetenz: die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen und Problemlösen. Sozialkompetenz, Kommunikationskompetenz, Lernkompetenz und andere, die auch nicht vernachlässigt werden sollten.

In Unterrichtsformen, in denen Kinder mitplanen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitentscheiden können, steht das Kind im Zentrum der

pädagogischen Überlegung. Offene Unterrichtsformen ermöglichen Situationen von handlungsorientiertem Lernen, welches kindliche Bedürfnisse berücksichtigt. Unterrichtliches Lernen durch Spiel und Arbeit nach freier Wahl ermöglichen dem Kind, Selbststeuerung und Selbstständigkeit zu lernen und seine selbstbildenden Kräfte zu erhalten bzw. zu entwickeln. Dieses setzt einen Gegenpol zu einer Lern- und Lebenswelt, in der Kinder die Umwelt zunehmend isoliert und aus zweiter Hand erfahren. Offene Unterrichtsformen entsprechen dem Lernrhythmus des einzelnen Kindes, da es ihn selbst bestimmen kann. In offenen Unterrichtsformen kann die Forderung der Lernpsychologie nach Nutzung vieler Eingangskanäle und ganzheitlichem Erleben zum Zwecke der Leistungssteigerung erfüllt werden. Offene Unterrichtsformen orientieren sich an der Unterschiedlichkeit der Kinder. Die Anforderungen sind in Tages- oder Wochenplänen so differenziert gestellt, dass die Kinder auf ihrem Niveau, nach ihrem Tempo und nach ihrer entsprechenden Zugriffsweise lernen können und so die grundlegenden Lernziele auf unterschiedlichem Niveau erreichen können. Regelmäßige Planungs- und Entscheidungsphasen im unterrichtlichen Geschehen stärken die Persönlichkeitsentwicklung.

Offene Formen von Unterricht werden in der vorliegenden Arbeit als Unterrichtsformen definiert, die die Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern in folgenden Bereichen erlauben:

- Lerninhalte,
- zu bearbeitende Aufgaben,
- Sozialform,
- Zeiteinteilung und
- Raumnutzung im Klassenzimmer

In dieser Definition wird ebenso wie bei Maras (1997) Wert gelegt auf die Möglichkeiten der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Die Definition nimmt die Mitbestimmung, hier als Vorstufe der Selbstbestimmung verstanden, und die Selbstbestimmung im Besonderen in den Fokus.

Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler sind Gradmesser für die Öffnung von Unterricht. Wenn der Schüler sich nicht einbringen darf, kann auch nicht von offenem Unterricht gesprochen werden.

Jedoch ist einzuräumen, dass es sich nicht um Selbstbestimmung per se handelt.

„Der Erwägung, es gehe um Selbsttätigkeit oder Selbstbestimmung ‚als solche‘, ist entgegenzuhalten, daß es erstens uninhaltliche Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung oder Interessen real gar nicht geben kann, und zweitens, daß die Vernachlässigung der Frage nach Qualität dieser Inhalte – und damit die Inkaufnahme inhaltlicher Beliebigkeit – pädagogisch alles andere als unproblematisch ist [...].“ (Heid 1996, S. 163)

Es kann nicht im Sinne einer zielgerichteten und effizienten Pädagogik sein, Unterricht vollständig zu öffnen, ohne eine gewisse Steuerung durch den Lehrenden zu verankern.

In vorliegender Arbeit wird die Wochenplanarbeit im Mittelpunkt stehen, nicht der Offene Unterricht. Wochenplanarbeit ist eine Organisationsform Offenen Unterrichts, deren Wurzeln in der Reformpädagogik zu finden sind.

6.2 Ausgewählte reformpädagogische Ansätze zu offenem Unterricht

Ein Rückblick in die Historie soll verdeutlichen, dass es sich bei offenem Unterricht nicht um eine neue Form von Unterricht handelt, sondern dass ihre Wurzeln in der Reformpädagogik zu finden sind.

„Die Reformpädagogik bildet eine permanente Aufgabe, die sich während jeder Generation erneut stellt, und keineswegs eine historisch kodifizierte Periode, die realitätsfern ohne eingreifende Wirksamkeit bleibt.“ (Röhrs 1991, S. 173)

Die Reformpädagogische Bewegung als historische Epoche gesehen, umfasst den Zeitraum etwa ab 1890 bis zur Machtergreifung Hitlers 1933. Die Bewegung, die auch als ein unvollendetes Projekt (Oelkers 2005) gesehen werden kann, da reformpädagogische Strömungen auch heute noch aktuell sind, lässt sich in zwei Phasen unterteilen. Die erste Phase umfasste den Zeitraum von 1900 – 1914. Die Zeit nach dem ersten Weltkrieg, von 1918 bis 1933, wird als zweite Phase bezeichnet.

„Der Verlauf der zweiten reformpädagogischen Phase war in Deutschland wesentlich dadurch bestimmt, dass die Umwandlung des Politiksystems in eine parlamentarische Demokratie konzeptionell der Pädagogischen Bewegung weder vorausging noch nachfolgte, sondern sich weitgehend unabhängig von dieser vollzog und dass der neuen Staatsform nur eine kurze Dauer beschieden war.“ (Benner/Kemper 2003, S. 19)

Oelkers (2005) spricht sich gegen den Epochenbegriff aus, indem er sagt, dass die Praxis der Reformpädagogik nicht aus einer neuen Theorie entstand, sondern aus einer theoretischen Reflexion der Reformpädagogen. Sie sind Teil einer langen Kontinuität, in der identische Reformmotive wohl den Bezugsrahmen und die Reflexionsmedien wechseln, nicht aber ständig neu erzeugt werden, schon gar nicht zu einem bestimmten historischen Datum.

Die Ideen zur Schulreform der frühen Reformpädagogen blieben meist nur Utopien, sie wurden nur teilweise in die Realität umgesetzt, wie so viele Reformen. Ihre Bestrebungen zielten auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Situation ab. Damit verbunden war der Kampf gegen das alte Bildungs- und Schulsystem, wie die Forderung nach Freiheit und Selbstständigkeit des Individuums. Eine Umsetzung dieser Ideen fand fast ausnahmslos, wenn überhaupt, nur an Privatschulen statt.

Der Begriff Reformpädagogische Bewegung wurde u.a. von Herman Nohl (1879–1960) geprägt, der damit den Gesamtzusammenhang der vielen pädagogischen Richtungen dieser Jahre zum Ausdruck bringen wollte.

Einhergehend mit der Reformpädagogik war auch ein sich verändernder Lernbegriff. Vor rund 20 Jahren begannen Psychologie und Didaktik sich zunehmend mit dem Lernen des Lernens und den pädagogischen Forderungen nach eigenständigem Lernen zu beschäftigen.

„Lehren wurde lange Zeit als ‚Lernen machen‘ missverstanden, wodurch der Lehrer zum aktiven, steuernden, überwachenden und korrigierenden Organisator des kindlichen Lernens wurde; der Lernende selbst schien vielen als ein eher passives, rezeptives und beliebig bildbares Wesen. (Weinert 2001, S. 144)

Spätestens nachdem sich damals die kognitive Psychologie mit Metakognition zu befassen begonnen hatte, wurde ein Postulat der Reformpädagogik aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts aufgenommen, nämlich das Streben nach Eigenständigkeit beim Lernen mit dem damit verbundenen anderen Lehren. Diese erneute Intendierung nach Eigenständigkeit und Selbstständigkeit des Schülers wurde im Besonderen von folgenden Vertretern der Reformpädagogik formuliert:

- Berthold Otto (1859 bis 1933)

Der Gründer der Hauslehrerschule (vgl. Benner/Kemper 2003, S. 165) ging von der Voraussetzung aus, dass jedes Kind den Drang hat, sich die Welt, in der es lebt, selbstständig geistig zu Eigen zu machen, dass also ein Zwang zur Aneignung von Kenntnissen in keiner Weise notwendig ist. Das bedeutet, dass das Kind aus sich selbst heraus etwas erfahren möchte, neugierig ist und lernen will. Im Rahmen von selbstgesteuertem Lernen ist diese intrinsische Motivation, der Antrieb, der im Schüler entsteht, von ihm aus gesteuert wird, ein wichtiger Motor. Der Lehrer muss dem Kind Zeit geben, seine Neugierde zu stillen, seine Arbeit einzuteilen und selbstständig zu arbeiten. Auf Grund eines immanenten Erkenntnistriebes, der sich in spontanen Kinderfragen äußert, baut das Kind sich sein Weltbild auf.

- Maria Montessori (1870 bis 1952)

Im Gegensatz zu den meisten Reformpädagogen kam Maria Montessori über die Medizin zur Pädagogik. Einer der Schlüsselbegriffe ihrer Pädagogik ist die Selbsttätigkeit. Das Ziel aller Bemühungen Montessoris besteht darin, das Kind in seiner psychischen Entwicklung von Geburt an zu unterstützen, damit sich das Kind zu einer selbstständigen und vom Erwachsenen unabhängigen Person entwickelt. (vgl. Montessori 1965, S. 8) Sie ging von der Auffassung aus, dass sich Kinder nach einem inneren Bauplan zur Persönlichkeit entfalten. Dieser Bauplan des Kindes bildet sich in der tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Dabei spielen „sensible Perioden“ eine Rolle, in denen das Kind alterstypische Lernbereitschaften zeigt. Den Begriff entnahm Montessori den Schriften des niederländischen Biologen Hugo de Vries, der sich mit den Schmetterlingslarven bei der Nahrungssuche beschäftigte, und übertrug ihn auf das Kind. Jedes Lebewesen hat seinen ihm vom göttlichen Plan der Schöpfung vorgegebenen Platz in der Welt, an dem es die ihm zugedachte Aufgabe erfüllen muss. Als treibende Kraft jeglicher Aktivität bei allen Lebewesen wirkt ihr angeborener Drang nach Tätigkeit und Entfaltung. Zusammen mit dem Vermögen der Lebewesen, ihre Umwelt auf aktive Art und Weise wahrzunehmen und sie so in sich aufzunehmen, ist die Umsetzung des Strebens verantwortlich für das elementare Bedürfnis aller Menschen nach tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Die gesamte Erziehungsarbeit steht unter dem für die Montessori-Pädagogik symptomatischen Motto: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ Bereits hier findet man einen Ansatz zur Förderung selbstständigen Handelns, Tuns und Lernens. Typisch für die Montessorischulen ist der Begriff der „vorbereiteten Umgebung“. Die „vorbereitete Umgebung“ besteht aus Materialien zum selbstständigen Lernen, die dem „inneren Bauplan“ einzelner Kinder im Sinne der Differenzierung angemessen sind.

Das bedeutet für den Lehrer:

(Hier ist eine Parallele zur Wochenplanarbeit zu ziehen, wie auch bei den folgenden Aspekten.)

- Er muss die Umgebung des Schülers so vorbereiten, dass dieser gemäß seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen darin arbeiten kann.
- Die angebotenen Materialien müssen die verschiedenen Sinne ansprechen und schulen.
- Die vorbereitete Umgebung muss die Möglichkeit zur „Polarisation“ geben, eine Konzentrationsmöglichkeit auf diese eine zu bearbeitende Sache.
- Während der Freiarbeit muss die relative Freiheit der Wahl (Material, Partner, Arbeitstempo) und der Bewegung gegeben sein.
- Der Lehrer muss lernen, selbst in den Hintergrund zu treten. Er ist Mittler zwischen Kind und Umgebung, er beobachtet und hilft, wenn er darum gebeten wird.

Auch in der Wochenplanarbeit kann man von einer vorbereiteten Lernumgebung sprechen, da die Lehrkraft zusammen mit den Schülern oder alleine Lernmöglichkeiten bereitstellt und oder sie mit ihren Schülerinnen und Schülern bespricht. Freies Arbeiten bedeutet, dass die Kinder über den Zeitpunkt und die Art der Tätigkeit relativ frei entscheiden. Das ist in der Wochenplanarbeit nicht immer der Fall, wie die spätere Untersuchung verdeutlichen wird. Sie sind in ihrer Entscheidung über Lerninhalt, zu bearbeitende Aufgaben, Wahl der Sozialform, Zeiteinteilung und Raumnutzung nicht völlig frei. Zurückhaltung der Lehrkraft und Selbsttätigkeit des Schülers sind prägnante Merkmale der Freiarbeit im Verständnis von Maria Montessori. Dieses wichtige Prinzip der Montessorischule, Hilfe zur Selbsttätigkeit, lässt sich auf die Wochenplanarbeit übertragen und sollte auch ihr zugrunde liegen.

- Peter Petersen (1884 bis 1952)

Er war 25 Jahre lang Leiter einer Versuchsschule an der Universität Jena/Thüringen. Oberste Prinzipien der Jenaplanschulen waren ganzheitliches

Lernen durch Überwindung der Fächergrenzen und die Hineinnahme des Lebens in die Schule (Lebensgemeinschaftsschule).

„..., wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann.“ (Petersen 1952, S. 7)

Durch einen Wechsel der Arbeitsformen Gruppenarbeit, Freiarbeit, Spiel, Kreisgespräch und Feiern wird natürliches Lernen ermöglicht. Unterricht hat hier eine andere Zeitstruktur: Der Vormittag wird nicht in 45minütige Segmente zergliedert, außer im sogenannten „Kursunterricht“. Der „Kernunterricht“, bei dem die Schüler frei in Gruppen arbeiten, dauert meist über 2 Stunden. Eine Verankerung der „freien Arbeit“ findet man 2 Stunden pro Woche. Die räumliche Gestaltung der Schule ist dadurch gekennzeichnet, dass das Klassenzimmer zur „Schulwohnstube“ wird. Petersen meint damit nicht nur eine ansprechende Einrichtung mit Aquarien, Terrarien, Wandschmuck und Pflanzen, sondern auch seine Gestaltung. Durch diese Wohlfühlatmosphäre soll das Klassenzimmer zur Gemeinschaftsbildung anregen.

Auch Wochenplanarbeit hat keine starre Einteilung in einen 45 - Minuten Takt. Der Lernende kann sich seine Zeit selbst einteilen. Er kann entscheiden, wie lange er bei einer Aufgabe verweilen möchte und kann dabei seinen Interessen folgen.

- Célestin Freinet (1896 bis 1966)

Er war einer der wichtigsten Vertreter der Arbeitsschule. Sein Leitmotiv lautete „Par la vie – pour la vie – par le travail“(Aus dem Leben – für das Leben – durch die Arbeit, vgl. Freinet 1965). Es entsteht eine Verbindung zwischen dem Leben und der Schule, von geistiger und körperlicher Betätigung (z.B. Lesenlernen durch Briefverkehr mit anderen Schulen) und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer (Helfer) und Schüler.

„*Celestin Freinets Plan de travail* mit seinen zwei aufeinanderfolgenden Arbeitsphasen *plan collectif* und *plan individuel* gilt gemeinhin als der Prototyp des Wochenplans.“

(Zeindler 2000, S. 23)

In Freinetschulen oder -klassen wird das Klassenzimmer mit verschiedenen Arbeitsecken ausgestattet, in denen die Kinder einzeln, mit einem Partner oder in Gruppen tätig sein können. Für die selbstständige und funktionsbezogene Arbeit der Schüler wurden zahlreiche Arbeitsmaterialien entwickelt, z.B. die den Grundlehrstoff gliedernde Arbeitskartei (mit Informations-, Aufgaben-, Lösungs- und Testkarten), die Versuchskartei mit Anleitungen für Versuche und die Nachschlagekartei. Der Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule dienen die Wandzeitung, die Korrespondenz mit anderen Schulen und die Schuldruckerei.

Für seine Schule fordert er eine Pädagogik, die von den Bedürfnissen des Kindes ausgeht. Das Kind soll Freude am Lernen haben. Freude und Spaß am Lernen, dies wird im Rahmen des Fragebogens dieser Arbeit ebenfalls abgefragt.

Freinet steht der Zwangs-, Pauk- und Buchschule sehr kritisch gegenüber und wirft ihr vor, nur vorgekauft Wissen zu vermitteln und somit den Schüler von freiem, kritischem und kreativem Denken abzuhalten. Grundlegend für seine Pädagogik und der offenen Form von Wochenplanunterricht, der noch näher definiert wird, geht Freinet von einer Orientierung an den Grundbedürfnissen und sinnvollen, der Situation angemessenen Wünschen des Schülers aus. Die Schüler setzen die von ihnen gewünschten Lernprozesse in die Tat um. Erfolgserlebnisse haben sie durch eigenständiges Lernen.

„Das Kind gestaltet selbst mit unserer Hilfe seine Persönlichkeit.“

(Freinet 1965 S. 15)

Jeder Schüler hat das Recht auf eigene Lernprozesse und einen eigenen Lernrhythmus. Beide Voraussetzungen sind in der Wochenplanarbeit gegeben und werden im vorliegenden Schülerfragebogen noch abgefragt.

Abschließend lässt sich sein Werk in drei Bereiche untergliedern, wobei hier der nachfolgend zweite bedeutsam ist:

- Tätigkeit als Pädagogischer und Politischer Schriftsteller
- Beitrag zur Erneuerung der pädagogischen Praxis
- Gründung einer internationalen Lehrerbewegung

Georg Kerschensteiner (1854 bis 1932) und Hugo Gaudig (1869 bis 1923) waren beide Vertreter der Arbeitsschulbewegung. Der Begriff der „Arbeit mit der Hand“ ist das zentrale Prinzip, um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen.

„Man hat im Bildungswesen vieles Arbeit genannt, was den Namen nicht verdient.[...] ‚Bildungswert hat jede Arbeit, die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen imstande ist.‘“ (Kerschensteiner 1953, S. 52)

Die reine geistige Tätigkeit ist in Kerschensteiners Verständnis nur zweitrangig, im Gegensatz zu Gaudig. Für ihn war die Methode der Lernenden das entscheidende Moment des Lernens. Er vertrat die Meinung, dass allzu häufige Lehrerfragen den Schüler lenken und führen, eine Selbststeuerung nicht mehr stattfindet, da er vom Lehrer geführt oder gezerzt wird. (vgl. Gaudig 1909, S. 14 f.)

Die Arbeit soll sich in Arbeitsgemeinschaften vollziehen, die arbeitsgleich oder arbeitsteilig sein können. Dabei steht der gegenseitige Rat der Schüler, die Hilfe und die Zusammenarbeit im Vordergrund. Ziel ist es, dass die Kinder soziale Tugenden innerhalb der Gemeinschaft erlernen und zu staatsbürgerlicher Bildung gelangen.

Allen Reformpädagogen gemeinsam ist die Kritik an der alten Schule, die mit ihrem passiven Lernen nicht zur Bildung des Volkes, sondern zur Verdummung der Schüler beiträgt. Kritisiert wird das Streben nach Lückenlosigkeit, die

Vorherrschaft des Stoffes und der damit verbundene Drill zur Einprägung. Die von Gaudig geforderte Methode ist es,

„[...],den Unterricht möglichst durch das Fragen und Suchen der Lerner zu gestalten, und sein Ziel ist vorrangig die Entwicklung einer Denkgewohnheit des Fragenstellens und Suchens.“ (Kiel 1999, S. 171)

Deshalb fordern die Reformpädagogen eine Erziehung vom Kinde aus. Dieser Gedanke führt wieder auf Rousseau zurück, der in seinem Werk „Emile oder über die Erziehung“ schreibt: Das Kinde sei von Natur aus gut, erst der Einfluss der Gesellschaft bringe ihm die bösen Erfahrungen nahe. In den vorliegenden Auszügen aus Rousseaus Werk „Emile oder über Erziehung“ erläutert Rousseau seine Ansicht über richtige Ziele der Erziehung von Mann und Frau, deren oberstes Prinzip in der Verwirklichung ihrer natürlichen Eigenschaften besteht. Aus dem Grundsatz, dass alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, gut ist, lasse sich nicht die Konsequenz ableiten, dass eine Erziehung überflüssig sei. Sie sei insbesondere in Form der ersten Erziehung durch die Mutter notwendig, um ein Kind, dem es zunächst an Kraft und Verstand fehle, vor Umwelteinflüssen jeder Art zu schützen und ihm Bodenhaftung zu verleihen.

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen. Der Mensch zwingt ein Land, die Erzeugnisse eines anderen hervorzubringen, einen Baum, die Früchte eines anderen zu tragen. Er vermengt und vertauscht das Wetter, die Elemente und die Jahreszeiten. Er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seine Sklaven. Alles dreht er um, alles entstellt er. Er liebt die Mißgeburt, die Ungeheuer. Nichts will er haben, wie es die Natur gemacht hat, selbst den Menschen nicht. Man muss ihn wie ein Schulpferd, für ihn dressieren; man muß ihn nach seiner Absicht stutzen wie einen Baum seines Gartens.“ (Rousseau 1993, S. 9)

Dies sei nicht interpretiert im Sinne: der Mensch ist von Natur aus gut, das Gute im Menschen brauche man nur finden, sondern meint die produktiven Kräfte der Kinder. Die Schule soll auf diese zurückgreifen und ihre Selbsttätigkeit und ihren Drang nach Wissen unterstützen. Der Lehrer ist für die Unterrichtsorganisation und die Beantwortung von Fragen zuständig. Die Schule soll eine gesamtheitliche Erziehung des Kindes ermöglichen, die Kräfte des Kindes lösen und wecken. Das Kind soll vielseitige und vielgestaltige Möglichkeiten zum Lernen erhalten. Nicht nur die geistige Vermittlung von Wissen, bzw. Buchwissen soll gegeben werden, sondern viele Bereiche der Bildung, der ganzheitlichen Bildung, also auch in Anlehnung auf Pestalozzis Forderung: Erziehung der Bereiche Kopf, Herz und Hand sollen ausgeschöpft werden.

„Erziehung hat für P. die Aufgabe, jeden Menschen zur Erfüllung seiner je eigenen Bestimmung zu führen, indem sie ihm hilft, seine Grundkräfte zu entwickeln und auf relig. sittl., intellektuelle und soziale Werte hin auszurichten. Kopf, Herz und Hand entsprechen Wissen, Wollen und Können, und ihnen tragen intellektuelle, sittl. und körperl. Erziehung Rechnung.“ (Böhm 1988, S. 459,460)

Bereits die erwähnten Vertreter der Reformpädagogik machen deutlich, welche vielfältigen Möglichkeiten der Öffnung von Unterricht es gibt. Allen gemeinsam ist die Sicht auf den Schüler als aktiver Lerner, der sich selbstständig in seiner Lernumwelt bewegt und sein Wissen erweitert. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht mit reiner Wissensvermittlung konfrontiert, indem der Lehrer ihnen vorgegebene Lösungen vorstellt, sondern sie erarbeiten sich mit problemlösenden Strategien, unter zum Teil noch starker Führung des Lehrers ihr Wissen selbst. Dabei findet selbstgesteuertes Lernen statt. Dank der inzwischen erzielten wissenschaftlichen Fortschritte ist es nunmehr möglich, eigenständiges Lernen bzw. seine Förderung empirisch zu untersuchen. Heute spielt in jedem „guten“ Unterricht selbstgesteuertes Lernen eine wichtige Rolle, auch wenn die pädagogischen und didaktischen Schlagwörter von einer damals nüchterneren, wissenschaftlicheren Betrachtung gewichen sind,

gestützt auf die Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen, die seither in der kognitionspsychologisch orientierten Unterrichtsforschung durchgeführt wurden. Es fanden zahlreiche Untersuchungen zu offenem Unterricht statt (vgl. Lipowsky 1999, S. 67 – 70), jedoch sehr wenige in dem speziellen Feld der Wochenplanarbeit.

6.3 Elemente von offenem Unterricht

Brügelmann unterscheidet sechs Grundvoraussetzungen für die Öffnung von Unterricht:

- Öffnung der Lehrkraft hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten, die sie den Schülerinnen und Schülern gibt
- Institutionelle Öffnung der Schule - darunter ist die Schule in ihrem Wandel zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu verstehen
- Organisatorische Öffnung der Arbeitsformen
- Inhaltliche Öffnung der Lernwege und Denkmöglichkeiten
- Politisch - pädagogische Öffnung – Demokratie im Klassenzimmer
- Methodische Öffnung

(vgl. Brügelmann 1998, S. 16)

Die Öffnung von Unterricht fördert das Lernen über Fächergrenzen hinweg; als Beispiel dient der Projektunterricht oder auch die Wochenplanarbeit. Die Verschiedenheit der einzelnen Schülerinnen und Schüler kann berücksichtigt werden, ein höherer Grad der Individualisierung und Differenzierung ist gegeben.

„Differenzierung in der Schule und im Unterricht begreift Individualität als konstitutive Basis und verfolgt nur ein einziges Ziel: Jeder einzelne Schüler soll individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert werden. Das individuelle Leistungsvermögen und das Lernverhalten sind Grundlage für differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene.“ (Linser/Paradies 2001, S. 9)

Unterricht findet nicht mehr im Klassenverband statt, das bedeutet, dass nicht von jedem Schüler zu jedem Zeitpunkt die gleiche Aufgabe bearbeitet wird. Die Schülerinnen und Schüler können sich ihre Lernzeit freier einteilen, über ihre Pausensetzung selbst bestimmen. Öffnung von Unterricht kann, wie bereits erwähnt, im Inhalt, in den Methoden, den Räumlichkeiten und/oder dem Material erfolgen. Unterricht wird für die Interessen und Fragen der Beteiligten geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht gezwungen zu einem festgesetzten Zeitpunkt etwas zu lernen. Immer sollte aber aus pädagogischen Gründen von diesem Zwang nicht abgesehen werden. Schülerinnen und Schüler müssen auch lernen, manchmal etwas zu tun, was sie eigentlich nicht wollen. Das heißt, es kann nicht immer alles Spaß machen, wenngleich es sich andeutet, dass mit Spaß und hoher Motivation besser gelernt werden kann. Das haben auch Kiel/Sehr in einer noch nicht veröffentlichten Befragung von Eltern zu gelungenen Lernsituationen in Ansätzen herausgefunden. Geöffnete Formen des Unterrichts stellen eine Ergänzung zu gelenkten, geschlossenen Unterrichtsformen dar. Auch die Vorteile des Frontalunterrichts dürfen nicht übersehen werden.

So schreibt Terhart, dass sich Frontalunterricht sehr gut eignet,

„wenn ein Lehrer einen bestimmten inhaltlich spezifizierten und klar strukturierten Wissens- und/oder Problembereich präsentieren will – und die Schüler diesen nachzuvollziehen und in ihr Wissen und Denken aufzunehmen haben.“ (Terhart 2000, S. 142)

Er fasst die Vorteile des Frontalunterrichts unter folgenden Punkten zusammen:

Frontalunterricht

- ist ökonomisch,
- ist eine didaktisch einfache Unterrichtsmethode,
- erleichtert disziplinarische Maßnahmen des Lehrers und
- eignet sich besonders gut für bestimmte Unterrichtsinhalte mit geringerem Schwierigkeitsgrad, die auch leistungsschwächere Schüler verstehen sollen im Rahmen des aufnehmenden Lernens. (vgl. Terhart 2000, S. 143 ff.)

Vergleiche dazu auch Helmke (2004, S. 45), der sich ebenfalls, wie Gräsel und Mandl, für eine „*Variabilität der Unterrichtsmethoden*“ ausspricht.

„Guter Unterricht zeichnet sich durch Methodenvielfalt aus

Generell wurde in der empirischen Unterrichtsforschung deutlich, dass es keinen ‚Königsweg für gelingendes Lernen‘ (Baumert & Köller 2000) gibt. Keine spezifische Unterrichtsmethode – beispielsweise das Lernen in Gruppen oder der Projektunterricht – ist allein dafür ausschlaggebend, ob der Aufbau von Wissen, Kompetenzen und Motivation unterstützt wird.“ (Gräsel/Mandl 2005, S. 243)

Das Gebot muss daher lauten: Verzicht auf Methodenmonismus. Nicht einmal für eine Klasse ist die eine Methode passend, da es sich um sehr verschiedene Schülerinnen und Schüler handelt. Sie bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit, denen mit Methodenvielfalt am ehesten zu begegnen ist.

6.4 Zielsetzungen von offenem Unterricht

Nach Lipowsky können Offene Unterrichtsformen folgende positive Aspekte haben:

- die Mündigkeit des Schülers durch Selbstständigkeit und Selbstverantwortung kann gefördert werden
- die Einsicht in die Bedeutsamkeit des Lernens, bis hin zu einem selbstgesteuerten Lernen, kann angebahnt werden
- die Mitentscheidung von Schülerinnen und Schülern über die Unterrichtsplanung lässt zu, dass ihre Interessen einfließen und realisiert werden.

Lipowsky bezieht sich in seinen Ausführungen auf die von Peterson (1979) durchgeführte Studie, die aussagt, dass „[...] in kognitiven Lernzieldimensionen für eine leichte Überlegenheit des traditionellen Unterrichts“ (Lipowsky, 1999, S. 41) Vorteile zu erkennen sind.




„Dagegen waren Schüler im offenen Unterricht kreativer und verfügten über größere Kompetenzen bei der Lösung von Problemen.

Hinsichtlich der persönlichkeitsbezogenen Dimension zeigten sich besonders deutliche Unterschiede im Bereich der Selbständigkeit [...] Alle diese Unterschiede fielen zugunsten des offenen Unterrichts aus.“ (Lipowsky 1999, S. 41)

6.5 Grade der Öffnung von offenem Unterricht hinsichtlich der Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen


„Wo nicht offen oder unklar bleibt, was von wem, in welcher Hinsicht, wie lange, aus welchen Gründen, zu welchem Zweck bzw. wofür unterrichtlich offen zu halten sei, dort werden sehr unterschiedliche Auffassungen darüber vertreten, was mit ‚offenem Unterricht‘ gemeint ist oder gefordert wird.“ (Heid 1996, S. 159)

Die freie Entscheidung des Schülers hinsichtlich der Zeit, des Inhalts, der Methode, der Partnerwahl, des Lernortes, des Lerntempos und der Pausensetzung verlangt von ihm einen hohen Grad an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung und bestimmt den Grad der Öffnung von Unterricht. Diese freie Entscheidung ist jedoch nicht immer in gleichem Maße gegeben. Es handelt sich manchmal auch nur um eine Mitentscheidung der Schülerinnen und Schüler zusammen mit dem Lehrer. Gleichmaßen kann ein Erlernen dieser Entscheidungsfreiheit stattfinden, indem der Lehrer anfänglich dem Schüler noch Entscheidungen abnimmt, und sie erst später von ihm alleine einfordert. Das bedeutet, der Schüler darf anfänglich mitbestimmen, später selbst bestimmen über Zeit, Inhalt, Methode, Partnerwahl, Lernort, Lerntempo und Pausensetzung. Es wird jedoch kaum der Fall sein, dass der Schüler in all diesen Teilbereichen in einem gleichen Maß mit- oder selbstbestimmen darf. Selbstbestimmung gehört nach Tausch zu einem der vier psychosozialen Grundwerte menschlichen Zusammenlebens, wie auch Achtung der Person, Förderung der Funktionsfähigkeit sowie soziale Ordnung. Der Grundwert Selbstbestimmung wird von Tausch als ein bedeutsamer Wunsch des Menschen bezeichnet und wie folgt definiert:

„ Das eigene Leben selbst in größerem Ausmaß zu bestimmen und entsprechend handeln zu können  Frei zu sein von Zwang und Dirigierung ihres Verhaltens durch andere  Frei zu sein von Angst und Unterdrückung durch andere[...]“ (Tausch 1998, S. 21)

Im offenen Unterricht darf der Schüler frei wählen, er wird nicht oder nur zu einem geringen Maß vom Lehrer dirigiert und kann selbst über sein Handeln entscheiden. Der Grad der Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung wird als ein Grad der Öffnung von Unterricht verstanden.

Im Rahmen der politischen Bildung, der Demokratie lässt sich ein Verständnis von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung herausarbeiten und auf die Schule übertragen. Im Falle einer Mitwirkung des Schülers ist der Lehrer Initiator sowie Entscheider, im Falle der Mitbestimmung ist der Lehrer Initiator sowie Mitdiskutant und Miteinscheider. Sprechen wir von Selbstbestimmung des Schülers, wird der Lehrer zum Berater, der auf die Initiative seiner Schüler reagiert und nicht mitentscheidet. Inwieweit bestimmt der Schüler im Unterricht mit und ist nicht der Fremdbestimmtheit durch den Lehrer ausgesetzt, wie so treffend in folgender Schilderung dargestellt:

„  Die Art, wie in Schule und Hochschule Leistungen erbracht werden, ist oft wenig förderlich oder sogar beeinträchtigend für die spätere Funktionsfähigkeit der Schüler und Studierenden. Viele Leistungen in Schulen werden erbracht unter fortlaufendem Dirigismus, Zwang, unter Förderung des individuellen egozentrischen Ehrgeizes und Vernachlässigung prosozialen Verhaltens, bei geringer Selbstbestimmung und geringer Förderung der Persönlichkeit.“ (Tausch 1998, S. 23)

Zusammenfassend kann man sagen, je weitreichender die Entscheidungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler über Ziele und Lernaktivitäten sind, desto größer ist der Grad der Selbstbestimmung.

Angelika C. Wagner unterscheidet fünf Dimensionen der Offenheit schulischen Unterrichts (vgl. Wagner 1979, S. 53 ff.):

- Offenheit in der Organisationsform
Wann tut wer etwas mit wem in welcher Arbeitsform und wie lange?
- Offenheit im inhaltlichen Bereich
Was ist verpflichtend? Wer wählt aus? Wie relevant ist das Ausgewählte für die Schüler?
- Offenheit im kognitiven Bereich
Wie festgelegt ist das Vorgehen? Welche kognitiven Ebenen werden angesprochen? (Nur Wissen? Oder auch Kreativität?) Inwieweit ist das Thema fächerübergreifend? Inwieweit ist kritisches Vorgehen erwünscht bzw. erlaubt?
- Offenheit im sozioemotionalen Bereich
Wie demokratisch ist der Umgang untereinander? Inwieweit werden soziale und emotionale Bedürfnisse berücksichtigt? Werden Konflikte aufgearbeitet?
- Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule
Inwieweit holt die Schule die Umwelt in den Unterricht? Inwieweit geht die Schule in die Umwelt hinaus?

In Anlehnung an Wagner wurde eine Skala entwickelt hinsichtlich des Öffnungsgrades von Unterricht. Wie bereits ausgeführt ist nicht jeder offene Unterricht im gleichen Maße offen.

Allerdings werden vermutlich nie alle Dimensionen der Offenheit gleichzeitig und gleichermaßen gefordert sein. Außerdem werden die organisatorischen und rechtlichen Rahmenbedingungen schulischen Lernens der Offenheit manche Grenze setzen.

Den Öffnungsgrad des in der Untersuchung vorliegenden Unterrichts versucht eine Skala zu verdeutlichen, die den Wert der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Grades der Mitbestimmung in Bezug auf Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung misst. Als Antwortformat wird eine sechsstufige Skala vorgegeben.

Die Bedeutung lautet:

- 1= Sie als Lehrer bestimmen,
d.h. Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung werden ausschließlich vom Lehrer vorgegeben.
- 2= der Schüler darf kaum mitbestimmen,
d.h. Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung werden größtenteils vom Lehrer vorgegeben, aber der Schüler darf sich z.B. seinen Partner im Rahmen der Sozialform wählen.
- 3= der Schüler darf ein wenig mitbestimmen,
d.h. Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung werden nur teilweise vom Lehrer vorgegeben, der Schüler darf in mehreren Bereichen mitbestimmen, z.B. bei der Sozialform, der Zeiteinteilung und der Aufgabenart.
- 4= der Schüler darf mitbestimmen,
d.h. Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung werden von Schüler und Lehrer bestimmt. Der Schüler darf in allen genannten Bereichen mitbestimmen.
- 5= der Schüler darf in hohem Maß mitbestimmen,
d.h. Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung werden zu einem größeren Maße vom Schüler bestimmt als vom Lehrer.
- 6= der Schüler darf selbst bestimmen,
d.h. Lerninhalte, Aufgaben, Raumnutzung, Sozialform und Zeiteinteilung werden in allen Bereichen nur vom Schüler bestimmt und entschieden. Eine Form des Unterrichts, der manche Schülerinnen und Schüler stark überfordert.

Der Skalenmittelwert beträgt 3,5. Der Aspekt Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule wird bei dieser Berechnung nicht berücksichtigt.

6.6 Ausgewählte Untersuchungen zu selbstgesteuertem Lernen im offenen Unterricht

Offener Unterricht ist ein höchst kontrovers diskutiertes Thema. Es liegen einige Untersuchungen vor, die sich jedoch nicht speziell mit selbstgesteuertem Lernen befassen, jedoch die Potentiale selbstgesteuerten Lernens beleuchten.

„In Untersuchungen zu verschiedenen Versuchen mit offenem Unterricht konnten eine Reihe gemeinsamer Eigenschaften festgestellt werden, die in den verschiedenen Programmen in unterschiedlicher Zusammensetzung auftraten (Giaconia & Hedges, 1982; Marshall 1981). Dazu gehören:

- „Freie Wahl der Tätigkeiten, an denen Schüler teilnehmen
- Flexible Raumaufteilung
- Reichhaltige Auswahl an Lernmaterialien
- Curriculare Integration verschiedener fachlicher Bereiche
- Unterricht in kleinen Gruppen oder auf individueller Basis, im Gegensatz zu großen Klassen
- Lehrer als Person, die Lernen ermöglicht und erleichtert
- Schüler, die Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen
- Echte gegenseitige Achtung von Lehrern und Schülern
- Diagnostische Evaluierungsverfahren zur Verbesserung des Lernens
- Altersübergreifende Gruppierung der Kinder
- Team – Teaching“ (Gage/Berliner 1996, S. 501)

Punkt 1 bis 8 könnte man durchaus auch auf die Wochenplanarbeit übertragen. Eine flexible Raumaufteilung ist je nach den räumlichen Gegebenheiten einer Schule auch in der Wochenplanarbeit realisierbar, ebenso eine freie Wahl der

Tätigkeiten, eine reichhaltige Auswahl an Lernmaterialien, sowie eine curriculare Integration verschiedener fachlicher Bereiche. Natürlich trifft dies nur für eine bestimmte Art von Wochenplanarbeit zu. Dass es „die“ Wochenplanarbeit nicht gibt, darauf wird das folgende Kapitel u.a. eingehen.

Jürgens (2006) fasst die empirische Befundlage zu offenem Unterricht in vier Punkten zusammen:

- 1) Offener Unterricht bewirkt in etwa gleich gute Schülerleistungen wie formeller Unterricht, wenngleich er in seinem Artikel aus dem Jahr 1997 schreibt: „Formeller (traditionell geführter Unterricht) scheint informellem (offenem) Unterricht tendenziell überlegen zu sein bezüglich der erreichten Schulleistungen von Schülern. (Jürgens 1997, S. 684)
- 2) Es gelingt wohl nachhaltiger, Persönlichkeitsmerkmale wie Selbststeuerung, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Kreativität, positive Einstellungen zum schulischen Lernen und ein allgemeines Selbstkonzept zu fördern (vgl. Gage/Berliner 1997 [sic 1996]).
- 3) Offener Unterricht ermöglicht Problemschülern, sich in ihrem emotionalen und sozialen Verhalten zu stabilisieren und eigenverantwortlich zu entfalten (vgl. Goetze/Jäger 1991).
- 4) Lehrkräfte, die häufig offenen Unterricht halten, werden positiver beurteilt, sowohl im empathischen Verhalten und der Vertrauenswürdigkeit, als auch in der ihnen zugeschriebenen didaktischen Kompetenz und der Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler (Bauer/Kanders 2000; vgl. auch Jürgens 2006, S. 283)

Nach den Erkenntnissen von Jürgens sowie den anderen aufgeführten Verfassern geht offener Unterricht demnach mehr auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler ein und hat gegenüber dem traditionellen, frontalen Unterricht durchaus Vorteile. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse die Schlussfolgerung zu, dass sich der offene Unterricht fördernd auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Auf der anderen Seite honorieren auch problembehaftete Schülerinnen und Schüler die mitbestimmende Unterrichtsform, indem sie sich gegenüber den

Lehrerinnen und Lehrern eher als gleichberechtigte Gesprächspartner zu fühlen scheinen.

Wie wichtig der Aspekt und die Tatsache der Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern bei Entscheidungen, schulische Belange betreffend ist, unterstreicht auch die Untersuchung von Kerim Gündogdu, die er an einer britischen elementary school in Newcastle durchgeführt hat. Diese beschreibende Studie befasst sich mit der Hypothese, dass selbstgesteuertes Lernen durch den Lehrer gefördert wird, wenn er die Lernumgebung entsprechend gestaltet und sich als Coach der Schülerinnen und Schüler sieht. So schreibt Gündogdu hierzu:

“As a result , the results show that if teachers want to teach children to be self-regulated, self-directed, and independent they should provide pupils with a learning environment in which active exploration and high degree of participation is available.”
(Gündogdu 2006, S. 58)

Das von Gündogdu geforderte Lernumfeld wäre also so zu gestalten, dass aktive Neugier durch die Schülerinnen und Schüler ermöglicht wird. Gleichzeitig wendet er sich gegen eine Zugangsbeschränkung, vielmehr fordert er eine größtmögliche Teilnahme aller.

6.7 Zusammenfassung

Der geschlossene Klassenverband erfährt durch offenen Unterricht seine Auflösung. Mit der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse kann gezielt auf Lernrhythmen, Leistungsschwächen und -stärken der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Dies geht einher mit einem unterschiedlichen Grad an Mit- und Selbstbestimmung seitens der Schülerinnen und Schüler.

Bei der historischen Betrachtung wird deutlich, dass bereits ab 1900 verschiedene Ansätze einer Modifizierung des klassischen Rollenverständnisses aktiver Lehrer auf der einen und passiver Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite formuliert wurden, die jedoch nur sehr begrenzt umgesetzt werden konnten.

Bemerkenswert ist, dass erst weit nach dem Ende des 2. Weltkriegs die Belange der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Bottom-up Orientierung wieder mehr in den Fokus rückten und im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung auch praktiziert wurden. Dies hatte die Einschränkung des tradierten Top-down „Lernen machen“ zur Folge.

Wie bereits erwähnt, schließen offener Unterricht und klassischer Frontalunterricht einander nicht aus. Jedoch hat die Bestandsaufnahme gezeigt, dass sich mit einer flexiblen Öffnung des Unterrichts eine Reihe von Chancen für optimale Potentialfreisetzungen ergeben.

7. Wochenplanarbeit als Gelegenheit selbstgesteuerten Lernens

7.1 Definition von Wochenplanarbeit

Wochenplanarbeit als eine Form von offenem Unterricht wird wie folgt definiert:

„Wochenplan ist ein Konzept der Unterrichtsorganisation. Die Schüler erhalten zu Beginn eines bestimmten Zeitraumes (z.B. eine Woche) einen schriftlichen Plan, der Aufgaben verschiedenen Typs aus verschiedenen Inhaltsbereichen enthält; [...]. In dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden (z.B. eine Stunde täglich aber auch mehr oder weniger) erarbeiten die Schüler diesen Plan selbständig, allein oder in Gruppen bzw. nehmen Hilfe in Anspruch, soweit notwendig. Nach der Bearbeitung einzelner Aufgaben sollen diese selbst kontrolliert und auf dem Plan als erledigt eingetragen werden.“ (Huschke/Mangelsdorf 1988, S. 11)

Huschke/Mangelsdorf beschreiben, was im Rahmen von Wochenplanarbeit getan wird, sie gehen jedoch nicht auf den Grad der Öffnung von Wochenplanarbeit ein und äußern sich nicht über den Grad der Freiräume, der den Schülerinnen und Schülern gewährt wird.

Diesen Aspekt macht jedoch Claussen in seiner Definition deutlich. Sein Verständnis von Wochenplanarbeit soll auch dieser Arbeit zugrunde liegen, da sich die verschiedenen Formen von Wochenplanarbeit in ihren verschiedenen Öffnungsgraden unterscheiden. So schreibt er:

„Mit Wochenplanarbeit (WPU) wird eine Unterrichtsform im ‚Konzeptbündel‘ mit anderen offeneren Unterrichtsformen bezeichnet, die Kinder in der Grundschule zunehmend selbsttätiges und selbständigeres Lernen ermöglichen soll. Die mit ihm verknüpften, jeweils genau bestimmbaren graduellen Freiräume für eigenes aktives Entscheiden und Handeln sollen dies bewirken.“
(Claussen 1996, S. 2)

Im Allgemeinen findet Wochenplanarbeit drei bis acht Unterrichtsstunden pro Woche statt. Den Wochenplan erstellen eine oder mehrere Lehrkräfte alleine oder zusammen mit den Schülerinnen und Schülern.

An dieser Stelle öffnet sich der erste Freiraum, der ihnen gegeben werden kann, nämlich die Mitbestimmung bei der Erstellung des Wochenplans. Er kann in einen Pflicht- und Wahlbereich eingeteilt sein. Die Kinder bearbeiten den Wochenplan selbstständig, dadurch haben sie mehr Möglichkeiten, ihren Lernprozess selbst zu gestalten und zu steuern, und die Lehrkraft hat Zeit zur Beratung, Hilfe und Differenzierung. Der Wochenplan zeigt den Schülerinnen und Schülern, was sie im Rahmen dieser Woche zu erledigen haben. Häufig wird der Wochenplan am Montag besprochen und geplant und am Freitag abgeschlossen mit einem Wochenplanabschlusskreis, in dem auch eine Beurteilung und Reflektion der Leistungen und der Prozesse im Rahmen der Wochenplanarbeit stattfindet. In dieser Beurteilung dürfen die Schüler ihre Zufriedenheit oder Unzufriedenheit in der Wochenplanarbeit äußern. Unter

Berücksichtigung ihrer Äußerungen wird mit ihnen zusammen der Wochenplan für die kommende Woche entworfen und besprochen. Sie dürfen Vorschläge machen, was sie schreiben wollen, rechnen, lesen, zeichnen und basteln. Über diese Vorschläge wird abgestimmt.



Es wäre aber ebenso denkbar, dass die Lehrkraft den Wochenplan der kommenden Woche selbst gestaltet. Wenn eine Klasse gerade mit Wochenplanarbeit beginnt und die Schülerinnen und Schüler noch wenig selbstständiges Arbeiten gelernt haben, ist eine gelenkte Form der Wochenplanarbeit ein möglicher Einstieg.

„Je selbständiger die Kinder werden, desto offener und beweglicher kann WPU gestaltet werden und desto mehr können sie ihr Lernen planen.“ (Claussen 1996, S. 2)

Die Schülerinnen und Schüler haben im Rahmen der Wochenplanarbeit eine freie Wahl der Arbeitsreihenfolge, Möglichkeiten, das eigene Lerntempo zu

finden, Chancen, Pausen selbstständig zu setzen und einen Flow (vgl. Csikszentmihalyi 1993) ungestört zu leben. Die Schülerinnen und Schüler können sich dabei nur auf diese eine Aufgabe konzentrieren und diese ohne Störung bearbeiten. Des Weiteren haben sie die Möglichkeit, Lernspiele oder Erholungsspiele individuell einzuplanen, und sie können die Entscheidung treffen, ob sie alleine, zu zweit oder zu dritt arbeiten wollen. Ihren Arbeitsort können sie wählen und eigenständig Übungsschwerpunkte setzen. Sie haben die freie Entscheidung, bei wem sie sich Hilfe holen und ob sie selbst als Helfer tätig werden wollen. Nach Huschke stellt sich der Wochenplan wie folgt dar:

„Wesentliche Zielsetzungen und Merkmale des Wochenplans:

WP ist ein flexibles Organisationsmodell für Unterricht, das nicht eng an bestimmte Unterrichtsinhalte gebunden ist; es kann in unterschiedlicher Weise didaktisch-methodisch konkretisiert werden.“ (Huschke 1982, S. 202)

Ähnlich auch Zeindler:

„Er stellt einerseits eine eigene Unterrichtsform dar, kann aber gleichzeitig alle anderen Methoden integrieren und so den umfassenden Organisationsrahmen schulischen Arbeitens bilden.“ (Zeindler 2000, S. 23)

Wochenplanarbeit kann Einzel- und Partnerarbeit integrieren, Gruppenarbeit, Lerntheken und Stationenarbeit, je nach Angebot.

Gibt es „den“ Wochenplan oder „die“ Wochenplanarbeit? Ähnlich wie beim offenen Unterricht gibt es „die“ Wochenplanarbeit nicht, sondern nur unterschiedliche Formen von Wochenplanarbeit. Als abschließende Beschreibung soll hier Claussen zitiert werden:

„WPU, d.h. Unterricht, der Wochenpläne verwendet, stellt sich aufgrund langjähriger Erfahrungen als ein organisatorisches Konzept mit einer ihm innewohnenden Entwicklungsperspektive

dar, die sich an der wachsenden Selbständigkeit der Kinder orientiert und sich mit ihr verändert. Je selbständiger die Kinder werden, desto offener und beweglicher kann WPU gestaltet werden und desto mehr können sie ihr Lernen mitplanen.“ (Claussen 1996, S. 2)

Von Bedeutung ist die Entwicklungsperspektive. Anfänglich gibt der Lehrende die Aufgabenstellung und Inhalte gänzlich vor. Je länger die Schülerinnen und Schüler mit Wochenplänen arbeiten, desto mehr Mitbestimmung an ihrer Zusammensetzung könnte der Lehrende ihnen einräumen.

Es gibt Wochenpläne, bei denen die Schülerinnen und Schüler in einem hohen Maß mitbestimmen können, bis hin zu Wochenplänen, die gänzlich vom Lehrer vorgegeben werden.

„Oft sind Lernaufgaben inhaltlich und methodisch sehr eng formuliert und werden als für alle gleichermaßen verbindlich erklärt. Damit läuft die Planarbeit jedoch Gefahr, zu wenig Gestaltungsspielraum zuzulassen, der Wochenplan verkommt zum Einheitsplan.“ (Zeindler 2000, S. 25)

4. Klasse / Anton

Name: _____	Arbeitsplan für die Woche	Nr.: 5
vom _____ bis _____ :		
D	Sprachbetrachtung: Suche dir im Sprachbuch "Sprache lebt 4" S. 51/ Nr. 3 mindestens 8 Zungenbrecher heraus, schreibe sie auf ein Blockblatt ab und unterstreiche den Wen-Fall grün.	erledigt am:
Schreiben: Gestalte selbständig den Steckbrief eines Nadelbaumes in deinem Heft "schreiben-dichten-gestalten". Auf dem Deutsch-Regal findest du ein Muster. Achte auf eine schöne, übersichtliche Form!		
Such dir ein Thema aus und schreib los:		
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px; border-radius: 10px;"> Eine erfundene oder erlebte Geschichte zur Überschrift: Beim Zahnarzt </div> <div style="width: 45%; border: 1px solid black; padding: 5px; border-radius: 10px;"> Geschäftsleute sagen: "Wenn es Weihnachten nicht gäbe, müßten wir es erfinden." Was würdest du abschaffen, verändern, beibehalten, könntest du Weihnachten erfinden. </div> </div>		
M	Bearbeite das M - Üb - 15. Du findest es im blauen Ordner. <hr/> Weitere Mathe-Übungen findest du im Übungsheft daneben (mit Kontrollfolie. Bitte nicht verlieren!) sowie in der Folienstiftkartei (Bitte abwaschen!)	
HSK	Diese Konstruktionsaufgabe mußt du zu Hause machen: Baue aus verschiedenen Materialien ein Wasserauflaufrad oder das Modell eines Mühlrades, womit du zeigen kannst, wie fließendes Wasser in eine Drehung zur Energiegewinnung umgewandelt wird.	
Kunst	Auf dem Tisch im Gruppenraum findest du wieder zwei Bastelideen. Sie sollen unsere Fenster für die Weihnachtszeit verschönern.	
Bitte verlasse den Platz aufgeräumt und beschrifte dein Werk!		
Noch einen Tip: Hefte Übungs- und Blockblätter gleich in der Wopl-Mappe ab, damit du sie nicht verlierst.		



Der hier abgebildete Wochenplan aus einer 4. Klasse ist zu einem Arbeitsplan geworden, wobei die Lehrkraft ihn auch als einen solchen bezeichnet. Die Lehrkraft dieser 4. Klasse ließ keine Mitbestimmung ihrer Schüler bei der Erstellung des Wochenplans zu.

Um einen Öffnungsgrad von Wochenplanarbeit bestimmen zu können, wird in dieser Untersuchung zwischen Fremdbestimmung, Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler in fünf Bereichen unterschieden. Da es – wie bereits erwähnt – „die“ Wochenplanarbeit nicht gibt, müssen die verschiedenen Formen von Wochenplanarbeit hinsichtlich des Grades ihrer Öffnung unterschieden werden. Fremdbestimmung bedeutet ausnahmslose Bestimmung über die Schülerinnen und Schüler durch den Lehrer. Mitbestimmung meint, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen einbringen dürfen, aber der Lehrer in der Hauptsache der Bestimmende ist. Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler bringt die eigene Entscheidung über folgende Bereiche bei den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck; nämlich:

- hinsichtlich der Lerninhalte (Themenbereiche),
- hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgaben,
- hinsichtlich der Sozialform,
- hinsichtlich der Zeiteinteilung,
- hinsichtlich der Raumnutzung im Klassenzimmer.

Auch weitere Bereiche wären denkbar, z.B. die Zielsetzungen. Darauf wird in diesem Rahmen jedoch nicht eingegangen.

Der höchste Grad der Öffnung von Wochenplanarbeit wäre die Selbstbestimmung des Schülers in allen fünf Bereichen.

Die offenere Form des Wochenplans lässt eine Mitbestimmung durch die Schüler zu. Das heißt, sie dürfen Vorschläge zu den Aufgaben im Rahmen der Wochenplanarbeit machen, vielleicht sogar Inhalte bestimmen.

Daraus entwickelt sich die Frage, ob ein so hoher Grad an Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung Schüler motiviert. Macht ihnen ein Wochenplan, der nach

den dargestellten Kriterien offen gehalten ist, mehr Spaß als ein nach den dargestellten Kriterien geschlossener Wochenplan?

Das nachfolgende Beispiel einer Wochenplanarbeit deutlich, dass fünf Vorschläge, die von Schülern aus der Klasse gemacht wurden, in den Wochenplan aufgenommen worden sind, nämlich die Vorschläge, die mit Namen an der Tafel stehen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen bei der Gestaltung dieses Wochenplans mitbestimmen. Wessen Vorschlag genommen wurde, steht an der Tafel, z.B. Davide schlug im Fach Deutsch das Gedicht vom Metterschling vor. Korinna machte den Spielvorschlag, und das Bemalen einer Wäscheklammer war Miriams Idee.



Die Lehrkraft erhält Rückmeldung nach Abschluss der Wochenplanarbeit durch Fragestellungen im Wochenplanabschlusskreis, wie z.B. Wie ist es dir bei der Wochenplanarbeit ergangen? Was hat dir diese Woche im Wochenplan gut gefallen? Was soll gestrichen oder hinzugefügt werden? Was wollen wir in den Wochenplan der nächsten Woche hineinnehmen? Dementsprechend modifiziert sich der Wochenplan der nachfolgenden Woche.

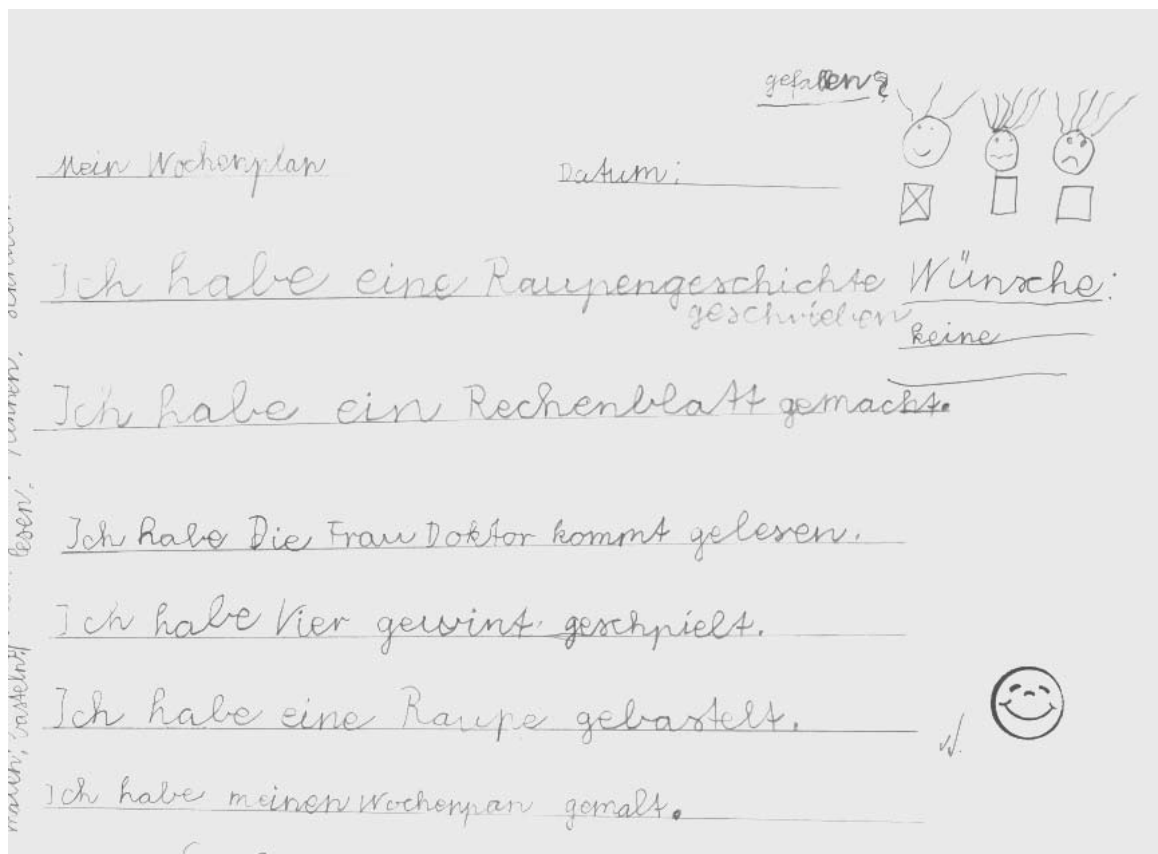
Begründet durch diese Modifizierungsmöglichkeit wird den Schülerinnen und Schülern ein neutrales Wochenplanformular zur Verfügung gestellt, das sie selbst mit Inhalten füllen können.

M ein Wochenplan:				Dat um:		
	M ont ag	D ien st ag	M it t woch	D onner st ag	F reit ag	
schrei ben						
rech nen						
l esen						
spi el en						
bast el n						
mal en						
gefallen ?	sehr gut <input type="checkbox"/>		gut <input type="checkbox"/>	nicht <input type="checkbox"/>		
Wünsche ?	1					
	2					

Es wurde ihnen auch die Möglichkeit gegeben, ihr eigenes Wochenplanformular zu gestalten, wie folgendes Bild veranschaulicht.

Es handelt sich um einen Wochenplan einer Schülerin, die sich aufgeschrieben hat, was sie in welchem Fach gemacht hat. Sie hat jedoch keine Zeitangaben hinzugefügt.

Aus dem Ankreuzen des Lachgesichtes geht hervor, dass ihr der Wochenplan sehr gut gefallen hat.



Die Schülerin hat leider vergessen, die Tage anzugeben, wann sie was gemacht hat.

Im Schülerfragebogen werden die Schülerinnen und Schüler zu der Art des Wochenplans befragt:

„Ich kann meinen Wochenplan selbst für mich planen.

Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.

Ich kann mir selbst aussuchen, was ich in der Wochenplanarbeit machen möchte.

Ich darf auch Vorschläge machen, was in der Wochenplanarbeit für alle zu tun ist.“

7.2 Begründung für Wochenplanarbeit

Mehrere Begründungszusammenhänge für Wochenplanarbeit sind zu nennen:

- der pädagogisch und psychologische
- der gesellschaftliche
- der rechtliche.

Zunächst zum pädagogisch und psychologischen Begründungszusammenhang. An Schule werden mehrere Forderungen gestellt, wie z.B.: Schule soll zum Lebensraum der Schülerinnen und Schüler werden. Eine ständig ansteigende Zahl von Ganztagschulen ist zu beobachten. Aus der Pressemitteilung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 8.9.2006 ist zu entnehmen, dass die Ganztagsangebote um ein Fünftel erhöht worden sind.

Schule sollte auch bedingt Aufgaben der Familie übernehmen, soweit sie das leisten kann, da in der Familie die Zeit durch die Berufstätigkeit der Eltern knapp wird, um sich der Kindererziehung zu widmen. Das „Sollen“ wird in der Wissenschaft strittig diskutiert. Wer bestimmt dieses „Sollen“, die Wissenschaft, die Gesellschaft, die Wirtschaft oder die Politik ?

- „Viele Eltern bringen für die (zeitaufwendige und gewiß unbequeme) Erziehung ihrer Kinder nicht mehr die nötige Geduld auf. Die Tendenz der Delegation erzieherischer Angelegenheiten nimmt merklich zu.“ (Kozdon 1993, S. 31)

Das eben angeführte Zitat trifft sicher nicht auf alle Eltern zu, insofern sei es eingeschränkt zu sehen. Doch den Kindern muss geholfen werden, deren Eltern ihrem Erziehungsauftrag nicht in entsprechendem Maß nachkommen können oder wollen.

Lernen in der Schule ist nicht nur im kognitiven, sondern auch im sozialen, emotionalen und motorischen Bereich angesiedelt. Der Schüler soll in der Schule zu Mündigkeit, Selbststeuerung und Selbstkontrolle erzogen werden. Selbstbeherrschung ist oberstes Bildungsziel. (vgl. Art. 131 der Bayerischen Verfassung)

„In der pädagogischen Diskussion [...] sind immer wieder großartige Ziele für die Schüler formuliert worden, oft als allgemein gehaltene Formeln, z.B.:

Selbst- und Mitbestimmung der Schüler im Unterricht,

selbständiges Lernen,

Kooperation,

intrinsische Motivation,

Unterricht an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren.“ (Huschke 1982, S. 204 f)

Kann man davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Wochenplanarbeit handelnd lernen können, Erfahrungen machen, die ihnen im rezeptiven geschlossenen Unterricht verwehrt bleiben? Die oben genannten Ziele können nicht sofort, jedoch vielleicht in kleinen Schritten realisiert werden. Erfahrungen z.B. kooperatives Lernen in der Gruppen- oder Partnerarbeit, in der Kommunikation, in der selbstständigen Entscheidungsfindung zur Gestaltung der eigenen Lernprozesse könnten gemacht werden. Wirtschaft und Beruf stellen Anforderungen und verlangen Kompetenzen.

„So ist Handlungskompetenz, als Summe von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personaler Kompetenz und Sozialkompetenz seit einigen Jahren, unabhängig vom jeweiligen Berufsfeld, erklärtes Ausbildungsziel der beruflichen Bildung.“ (Herold/Landherr 2003, S. 123)

Dies entspricht auch den Darstellungen von Erpenbeck/Heyse. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen erwerben, um für ein lebenslanges Lernen vorbereitet zu sein.

Folgende Aspekte sind sowohl in der Reformpädagogik zu finden, in der Arbeitsschulbewegung, als auch in der Wochenplanarbeit:

- Prinzipien der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit

Beide Begriffe kann man nicht gleichsetzen. Man könnte sogar davon ausgehen, dass Selbsttätigkeit eine Voraussetzung für Selbstständigkeit darstellt.

„Aktivität, Intensität und Spontaneität als Kennzeichen von Selbsttätigkeit tragen in diesem Sinne zu einem selbstständigen Lernen bei und das umfasst so komplexe Fähigkeiten wie z.B. den sicheren Umgang mit Wissen, das Einteilen von Arbeitsaufgaben, die Nutzung geeigneter Methoden, die Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte.“ (Eickhorst 2000, S. 57)

Im Rahmen der Wochenplanarbeit wird das Einteilen von eigenen Arbeitsaufgaben gefordert und gefördert, wie auch die Nutzung eigener Methoden und die Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte bis zu einem gewissen Grad. Selbsttätiges Arbeiten wird zu selbstständigem Arbeiten.

- Prinzipien der Demokratie

Damit ist die Demokratie in der Schule gemeint, hinsichtlich der Mitbestimmungsmöglichkeiten durch alle Beteiligten: Lehrer, Eltern und Schüler. Die Mitbestimmung der Eltern wird jedoch in dieser Arbeit nicht beleuchtet. Nach Flitner ist in der vorliegenden Arbeit mit Demokratie

„vor allem die Teilhabe der Kinder an ihrem Lernen: die wirkliche und tägliche Erfahrung, dass sie nicht nur in einem

Anforderungssystem sitzen, in dem ihnen Leistungen abverlangt werden.“ (Flitner 1995 Politik 3)

gemeint. Dazu sind Ordnung, Regeln und Grenzen notwendig. In Flitners Sinn wird auch in der vorliegenden Arbeit Demokratie in der Schule verstanden, ein Mitbestimmen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Wochenplanarbeit.

- Kooperation in der Gruppe

In besonderem Maße steht der Gedanke des miteinander Lernens, des Lernens mit dem Partner, bis hin zur Anbahnung von Sozialkompetenz im Vordergrund. Das miteinander Umgehen sollen und müssen die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule lernen. Eine Möglichkeit gibt die Wochenplanarbeit, um miteinander zu lernen. Die Wahl des Partners kann gegeben sein.

- Vorbereitung auf Arbeitswelten

Die Arbeitswelt gibt es nicht, deshalb wurde der Plural verwendet, um dem heterogenen Feld der Arbeitswelten mit zum Teil konträren Anforderungen gerecht zu werden.

„Die rasanten Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik in den vergangenen zwei Jahrzehnten haben enorme Wandlungen in der Arbeitswelt ausgelöst. Als Folge davon kommt es nicht nur zu einer zunehmenden Flexibilisierung von Arbeitsstrukturen, Arbeitsabläufen und Arbeitszeiten, sondern auch zu radikalen Änderungen hinsichtlich der Inhalte der Arbeit.“
(Hasselhorn 2000, S. 41)

Der Gedanke der Demokratie sei nochmals aufgenommen und näher beleuchtet im Sinne der Mit- bis hin zur Selbstbestimmung des Schülers. Ein entscheidender Gedanke, der über die Offenheit eines Wochenplans entscheidet.

Auch im Sinne der Grundschule als Lernfeld für Demokratie ist ein hoher Grad an Mitwirkung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu fordern.

„Die Grundschule ist daher gehalten, die Mitwirkungsmöglichkeiten der Kinder an der Gestaltung des Unterrichts, des Schullebens und der in der Schule gepflegten Umgangsformen vom ersten Tag an aufzugreifen, auszuschöpfen und durch angemessene Beteiligungsformen weiterzuentwickeln. Dies betrifft die Wahl einzelner Unterrichtsthemen und Inhalte ebenso wie die Wahl von Lernzeiten und Lernpartnern, von Lernwegen und Methoden, [...]“
(Bartnitzky 2005, S. 14)

Hieraus ergeben sich für die vorliegende Arbeit folgende Fragen:

In wie weit darf ein Schüler in der Wochenplanarbeit mitbestimmen oder selbst bestimmen?

Ist der Grad der Mitbestimmung in jedem Wochenplan gleich?

Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen?

Auch Lehrerinnen und Lehrer haben eben ausgeführte Begründungszusammenhänge für den Einsatz von Wochenplanarbeit in ihrem Unterricht. Da sie häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert sind, sehr heterogene Klassen unterrichten zu müssen, brauchen sie zudem noch verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten.

Differenzierung trägt nicht nur zu einer mehr oder weniger „fiktiven“ Homogenisierung bei, sondern insbesondere auch zur Individualisierung. Differenzierung stellt den Lerner mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt und zielt darauf ab, diese zu fördern. Damit hat dieses Unterrichtsprinzip eine sehr starke Subjektorientierung, die eine weitere Begründung in der bildungstheoretischen Sicht des Lernalters als Subjekt hat. Differenzierung steht auch in Beziehung zu anderen Unterrichtsprinzipien, insbesondere zur Motivation und zur Schülerorientierung. Ein Unterricht, dessen Gestaltungsprinzip darauf abzielt, Individualisierung auf vielfältige Weise zu fördern, und zwar auf

Lernertrag und Lernmöglichkeiten, ist schülerorientiert, da der Schüler im Zentrum der Bemühungen des Lehrenden (aktivierende Schülermitgestaltung des Unterrichts, Beteiligung an Themenauswahl usw.) steht.

„Differenzierung kann als ein lehrergesteuerter oder als ein vom Lerner selbstgesteuerter Prozess verstanden werden, in dem die Schüler Lehrangebote im Idealfall nach eigenen Wünschen und nach selbstgewähltem Tempo nutzen.“ (Lüders 2004, S. 710)

In einer geschlossenen Wochenplanarbeit würde man von einem lehrergesteuerten Prozess sprechen, in der offenen Wochenplanarbeit von einem selbstgesteuerten Prozess der Differenzierung.

Zu unterscheiden sind äußere und innere Differenzierung. Äußere Differenzierung bezieht sich auf alle Maßnahmen, die sich im institutionellen Rahmen bewegen. Klafki schreibt zu innerer Differenzierung:

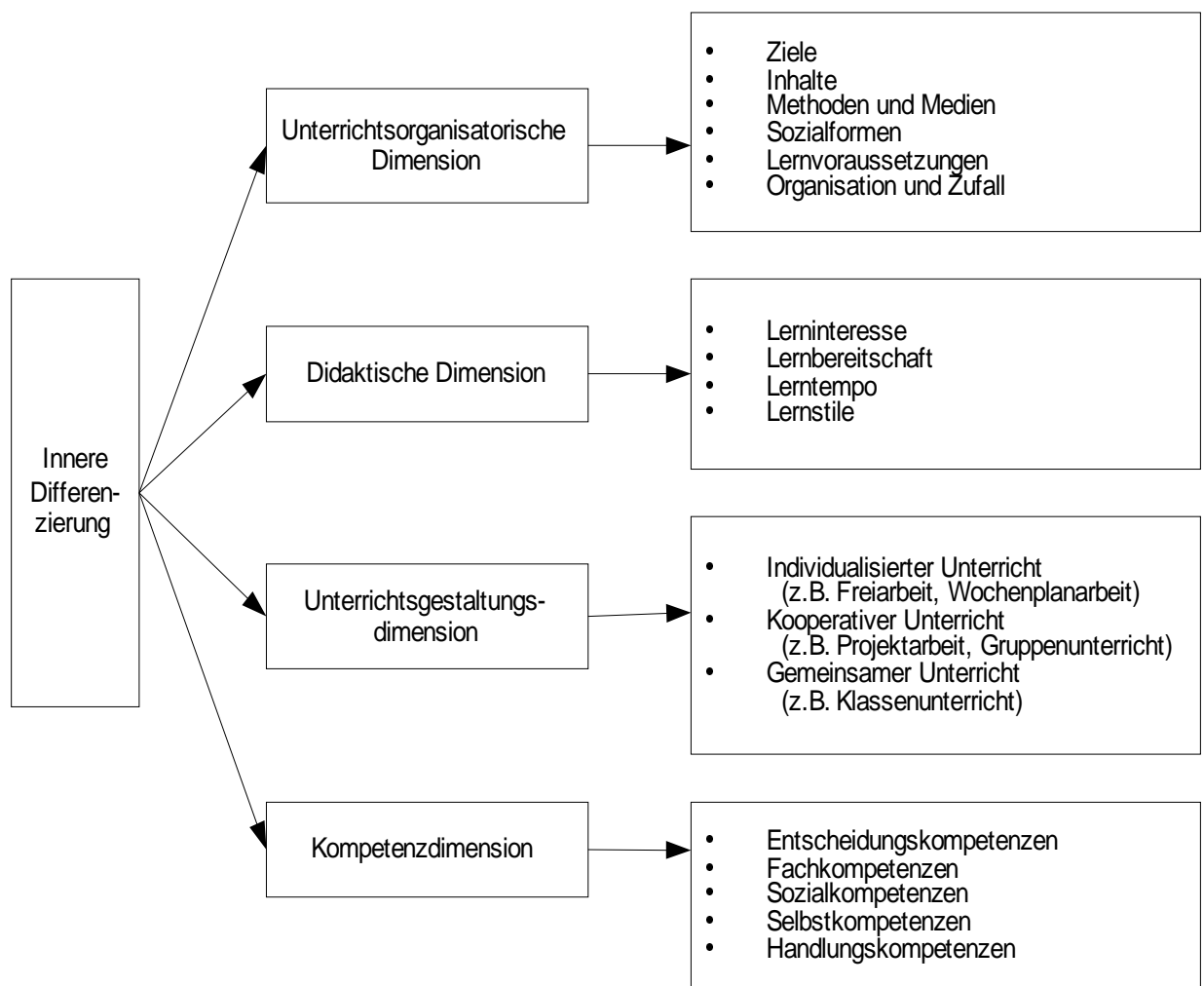
„Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit verhelfen und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muß er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden.“ (Klafki 1985, S. 181)

Dieses Durchdenken des Unterrichts bedarf Entscheidungen des Lehrers in vielfältiger Hinsicht. Nicht Gleichmacherei und auch keine unbedingte Gleichbehandlung ist erforderlich. Der Grad der Ungleichbehandlung richtet sich nach den gegebenen Bedingungen in einer Klasse. Für den Lehrer bedeutet dies auch, dass er über diagnostische Kenntnisse verfügen sollte, um die entsprechenden, für seine Lerngruppe angemessenen Differenzierungsmaßnahmen zu ergreifen.

„Je heterogener die Lerngruppen geworden sind, desto wichtiger wird in den meisten Fällen die innere Differenzierung des Unterrichts. Die Lernvoraussetzungen der Schüler werden immer unterschiedlicher. Die immer größere ‚Streuung‘ der Begabungen und Lernvoraussetzungen hat seit Jahren auch die Gymnasien und

Realschulen erreicht. Es gibt viele Schüler mit Spezialbegabungen und mit professionell gepflegten Hobbys [...]. Es gibt aber auch immer häufiger Schüler mit chronischen, oft psychosomatischen Erkrankungen, auf die im Unterricht Rücksicht genommen werden muss.“ (Paradies/Linser 2001, S. 38)

Im Rahmen der inneren Differenzierung können vier Dimensionen ausgemacht werden, eine schulorganisatorische Dimension, eine didaktische Dimension, eine Unterrichtsdimension und eine Kompetenzdimension, um die sich dann jeweils die verschiedenen Maßnahmen und Folgen der Differenzierung gruppieren. Diese vier Dimensionen, die überwiegend im Anschluss an Paradies/ Linser (Paradies/ Linser 2001) formuliert sind, werden im Folgenden kurz skizziert.



Wie aus der Grafik deutlich wird, gliedert sich innere Differenzierung in vier Dimensionen, nämlich:

Die unterrichtsorganisatorische Dimension, didaktische Dimension, Unterrichtsgestaltungsdimension und Kompetenzdimension. In allen vier Dimensionen kann im Rahmen der Wochenplanarbeit differenziert werden. Der Lehrer könnte soweit gehen, dass er jedem Schüler seinen eigenen individuellen Wochenplan gibt oder ihn mit jedem einzelnen genau auf seine Bedürfnisse hin abstimmt.

Eine in diesem Maße stattfindende Individualisierung, gleich ob der Grad niedrig oder hoch ist, bedarf auch des Überdenkens der Leistungsbeurteilung. Ziffernnoten und die alleinige Beurteilung einer Momentaufnahme, die viele unterrichtliche Prozesse bzw. Lernprozesse ausblendet, kann im Sinne eines differenzierten Unterrichts so nicht das allein angebrachte Verfahren sein. Eine sinnvolle Möglichkeit bietet unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung z. B. ein Portfolio.

Ein hohes Maß an Differenzierung und Individualisierung führt auch zu einer hohen Arbeitsbelastung der Lehrerinnen und Lehrer, dies allerdings während der Vorbereitungsphase, nicht während der Durchführung des Unterrichts.

Könnte vielleicht die Wochenplanarbeit zu einer gewissen Entlastung beitragen ?

Dazu kurz die Ergebnisse einer Studie von Schönwälder (Schönwälder u.a. 2003):

„Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrer“ lautet die 1997 am Institut für Interdisziplinäre Schulforschung (ISF) der Universität Bremen durchgeführte Untersuchung zur Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Schulen. Konkret wurden hierbei mittels Fragebogen, medizinischen Untersuchungen und Schallpegelaufzeichnungen in Schulräumen die psychophysische Verfassung und Beanspruchung der Lehrkräfte erforscht. Basisdaten wurden zuerst in Bremen (Primarstufe und Sekundarstufe I) gesammelt und in einem Folgeschritt auf Schulen in Nordrhein Westfalen ausgeweitet. Ergebnis ist die Feststellung, dass die Belastungen multidimensional und die Gesundheit eines hohen Anteils

des Lehrpersonals beeinträchtigt sind sowie der Grad der Erschöpfung im Verlauf des Schultages zunimmt. Die Belastungen durch Lärm nehmen innerhalb den Belastungsfaktoren insofern eine besondere Stelle ein, da sie von über 80 % der Grundschullehrkräfte als „sehr belastend“ oder „belastend“ eingestuft werden. Genauere Untersuchungen zeigen dabei einen Zusammenhang zwischen pädagogischer Beanspruchung, Alter und Lärmempfindlichkeit. Konkret bedeutet dies, dass Vollzeitkräfte lärmempfindlicher sind als Teilzeitkräfte und dass die Lärmempfindlichkeit mit fortschreitendem Alter zunimmt. Weiter weisen die Detailergebnisse auf eine Verbindung zwischen Lärmempfinden und Leistungsfähigkeit hin, denn die Autoren schreiben, dass mit einem konstatierendem Sinken der Leistungsfähigkeit des einzelnen Lehrers die Toleranzschwelle für Lärm abnimmt und sich diese beiden Faktoren gegenseitig beeinflussen, d.h. Lärmbelastungen wiederum zu einem verstärkten Absinken der individuellen Leistungsfähigkeit führen.

Möchte man die Belastungen der Lehrkräfte nun zusammenfassen, so kann nur von multidimensionalen Belastungsfaktoren gesprochen werden. Innerhalb dieser verschiedenen „Belastungskategorien“ (Zeit, Schülerschaft, Eltern,...) kristallisieren sich zwar einzelne Belastungsfelder schwerpunktmäßig heraus, aus denen sich jedoch keine verabsolutierenden Aussagen ableiten lassen. An Grenzen stoßen die Lehrkräfte vor allem in Bezug auf die pädagogische Betreuung einzelner Schüler. Dies lässt sich daran erkennen, dass rund 70 % der Befragten der Ansicht sind, sie müssten sich mehr um die Förderung einzelner (schwächerer) Schüler kümmern. Dieser Bereich wird ergänzt durch die Kategorien „Unterricht“ und „Fort-/Weiterbildung“, die in diesem Kontext ebenfalls im Mittelpunkt der Bestrebungen der Lehrkräfte stehen.

Die Begriffe Gesundheitszustand oder psychophysische Verfassung werden bei Schönwälder et al. synonym verwendet und umschreiben den körperlich-seelischen Gesamtzustand. Die Bedeutung dessen liegt nach Meinung der Autoren in den Ressourcen, auf die die Lehrer bei der Bewältigung ihrer Arbeit zurückgreifen. In der Konsequenz könne der mangelnde Gesundheitszustand für eine eingeschränkte bis hin zu vollständiger Arbeitsunfähigkeit verantwortlich sein.

An dieser Stelle kann auf Einzelheiten der verschiedenen Untersuchungen im Hinblick auf den Umfang dieser Abhandlung sowie der nötigen Klärung medizinischer Grundlagen nicht eingegangen werden.

Wird der Fokus auf gesundheitsbezogenes Verhalten gerichtet, so ist bspw. in den Bereichen Rauchen (ca. 70 %), Vorsorge-Untersuchung (ca. 60 %), Körpergewichtskontrolle sowie Ernährung und sportliche Aktivität (je ca. 45 %) ein gesundheitsbewusstes Verhalten eines Großteils der Lehrkräfte zu erkennen. Negative Ergebnisse hingegen weisen die Bereiche Entspannung, Alkohol und psychologische Beratung auf, d.h. etwa 60 % nutzen Entspannungsmaßnahmen und psychologische Beratungen nur unzureichend, ca. 20 % weisen im Bereich Alkohol ungünstiges Verhalten auf. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte man jedoch den Autoren zufolge verschiedene chronische Krankheiten berücksichtigen, die einzelne Maßnahmen der Gesundheitsvorsorge nicht ermöglichen. An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass in der Studie versucht wurde, mittels zusätzlicher, offener Fragestellungen den beschränkten Erfassungsbereich der Gesundheitsvorsorge umfassender zu ermitteln. Diese Auswertung zeigt so z. B. zusätzliche Präventivmaßnahmen durch Gartenarbeit, Sozialkontakte, positive Lebenseinstellung, Saunabesuch, Schlaf usw.

In einer Art Resümee lässt sich die Feststellung Schönwälders et al. nicht leugnen, dass unter der Lehrerschaft altersentsprechend gesunde und weitgehend beschwerdefreie Menschen eine Minderheit darstellen.

Angesichts der nun vorliegenden Bestandsaufnahme und Ergebnisse stellt sich zwingend die Frage, welche Konsequenzen im Sinne von Abhilfe daraus für die Schule und ihre Lehrkräfte gezogen werden können. Die Einschränkung Schönwälders et al. darf dabei jedoch nicht außer Acht gelassen werden, wenn sie schreiben:

„Dieser Bericht ist nicht der Ort, Konzepte für eine völlige Umgestaltung der Schul-Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu entwickeln; er bietet aber Gelegenheit, auf mögliche Ansatzpunkte hinzuweisen“. (Schönwälder 2003, S. 165)

Unter der Überschrift „Handlungsperspektiven“ fassen Schönwälder et al. die Forderungen nach einem Überdenken von Auftrag und Grenzen der Schule zusammen. Damit verbunden sei ihrer Meinung nach der Versuch, über einen u.U. intelligenteren Einsatz der pädagogischen Ressource Zeit von Schülern und Lehrern nachzudenken. Das könnte z.B. bedeuten, auf unergiebigere Lernanforderungen im üblichen Unterricht zu verzichten und sich auch formell auf das für wesentlich zu Haltende zu konzentrieren. Das bedeutet, eine Rangordnung der Unterrichtsziele einzuführen. Gleichzeitig sehen die Autoren in außerunterrichtlichen Bereichen Möglichkeiten, Lehrkräfte für erhöhte Unterrichtspflichten zu entlasten sowie mit Hilfe geeigneter Lernmaterialien und der Entwicklung veränderter Schüleranforderungen die Produktivität der pädagogischen Arbeitsleistung zu erhöhen.

Im Bereich der psycho-physischen Belastungen wird vor allem Aufklärungs- und Informationsarbeit als wirksame Maßnahme erachtet, denn die Autoren sehen die Lehrerschaft als hilflos im Umgang mit Entspannungsmethoden, der Inanspruchnahme individueller Beratung und dergleichen. Als konkrete Methoden schlagen sie zudem Gruppen-Supervision und Trainings zur Verbesserung des Team-Verhaltens sowie arbeitspsychologische Hilfen für die optimalere Gestaltung des Schulalltages vor.

Zentraler Ansatzpunkt ist für Schönwälder et al. die Organisation der Arbeitszeit. Darunter ist neben der Einführung sogenannter „Aktiver Pausen“ (Pausen mit physischen Ausgleichsmöglichkeiten, d.h. Bewegung) auch das Überdenken des klassischen 45-Minuten-Rhythmus zu Gunsten zeitlich flexiblerer Modelle inbegriffen. Die These, eine 6-Tage-Woche lasse mehr Pausen an den einzelnen Tagen zu, kann nachvollzogen werden. Auch im Hinblick auf familiäre Situationen mancher Schüler könnte unter Umständen eine 6-Tage-Woche hilfreich sein.

Im Rahmen schulpolitischer Überlegungen stehen in erster Linie Maßnahmen zur Selbstaktivierung von Lehrern und Schülern im Fokus der Betrachtung, aus denen kurz-, mittel- und langfristige Anstöße für eine effektive Weiterentwicklung gewonnen werden. In der konkreten Auseinandersetzung kurzfristiger Aktivitäten schlagen die Autoren daher bspw. Arbeitsteilung im Kollegium, Nutzung von

Arbeitsmaterialien, welche die Schüler selbstständig abarbeiten können, eine effektivere Gestaltung von Konferenzen sowie die Anerkennung von Sonderleistungen von Lehrern vor. In der Zeitdimension der mittelfristigen Orientierung erachten die Autoren die Ausarbeitung einer klaren Definition (zeitlich/inhaltlich) und Begrenzung von Arbeitsleistungen der Lehrer als notwendig, die auch die Untersuchung von Effizienzbeziehungen zwischen Zeitaufwand von Lehrern und Schülern und den erwartbaren Lernergebnissen beinhaltet. Ferner sollte auch die Schulorganisation im Hinblick auf personelle und verwaltungstechnische Aspekte überdacht werden und durch Rahmenbedingungen unterstützt werden, die den einzelnen Schulen Planungssicherheit verschaffen. Längerfristig sehen Schönwälder et al. beispielsweise in der stärkeren Verzahnung von Lehramtsstudium und zweiter Ausbildungsphase einen entscheidenden Schritt in Richtung Personalpflege als Weiterentwicklung von Personalpolitik. Weiter sollten ihrer Meinung nach Erziehung und Unterricht stärker die Selbsttätigkeit der Schüler betonen. Damit würde die Planung nachvollziehbarer, sinnvoller Schüleraktivitäten seitens des Lehrers weiterentwickelt werden. In der Konsequenz sollte deshalb der

„von den Grundschullehrern entwickelte und realisierte Offene Unterricht [...] auch zur Schulkultur der übrigen Schulstufen gehören.“ (Schönwälder 2003, S. 180).

Gudjons sieht den Wochenplan als eine Form der Freien Arbeit im offenen Unterricht, bei dem die Schüler einem vom Lehrer entwickelten Arbeitsplan mit Pflichtaufgaben, Wahlaufgaben und freien Aufgaben selbstständig oder in Gruppen, in selbstbestimmter Reihenfolge und eigenem Lerntempo innerhalb eines festgesetzten Zeitrahmens bearbeiten und darüber gegenüber dem Lehrer rechenschaftspflichtig sind. (vgl. Gudjons 2003, S. 250)

In dieser Definition und in anderen, bereits ausgeführten sind die zentralen Bestimmungsmerkmale der Selbstbestimmung und der Aktivität des Schülers erkennbar. Aktivität kann auch mit dem Begriff der Selbsttätigkeit umschrieben werden, wobei nach Wiater Tätigkeit nicht nur auf praktisches Tun begrenzt werden darf, sondern bspw. auch geistige, emotionale oder rezeptive Aktivität mit

einschließt. (vgl. Wiater 2001, S. 14) Versucht man nun den Begriff der Selbsttätigkeit definatorisch zu beschreiben, so kann in Bezug auf die Selbsttätigkeit als Unterrichtsprinzip gesagt werden, dass den Schülern im Unterricht

„die Gelegenheit gegeben werden soll, einen Sachverhalt mit Hilfe ihrer individuellen Lern- und Handlungsmöglichkeiten zu bearbeiten, damit sie dabei ihre Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und Selbstidentität entwickeln können.“ (Wiater 2001, S. 15)

Arbeiten im Rahmen von Wochenplanarbeit ermöglichen dem Schüler individuelle Lern- und Handlungsmöglichkeiten. In der selbsttätigen Organisation der Bearbeitung – unterstützt durch den Bearbeitungszettel und der von der Lehrkraft dafür täglich zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit – lernt das Kind Selbstständigkeit in Bezug auf Zeiteinteilung, Arbeitsplanung und Aufgabenbearbeitung.

Versucht man nun die Wochenplanarbeit in Verbindung zu der Studie Schönwälders et al. zu bringen, könnte man schlussfolgern, dass insbesondere den Belastungspunkten Lärm, Aggressionen und der individuellen Förderung einzelner Schüler besondere Rechnung im Rahmen von Wochenplanarbeit getragen werden kann. Dies könnte man vor allem auf die Erfahrung individueller Kompetenz („Könnenserfahrungen“) der Schüler bei der Bearbeitung des Wochenplans zurückführen. Die Schülerinnen und Schüler, die ihre Aufgaben in einem gewissen Umfang nach eigenem Können oder Interesse selbstständig wählen und selbsttätig bearbeiten, werden etwas Passendes für sich selbst wählen. Als Konsequenz daraus werden sich Lärm und Aggressionen in Grenzen halten, da die Schüler beschäftigt sind und dabei positive Lernerfahrungen machen können. Abbau von Unzufriedenheit in Form von Aggression wird so nicht länger nötig sein.

Auch aus der öffentlichen Bildungsdiskussion resultieren Anforderungen an Schule und Unterricht.

„Relative Übereinstimmung herrscht in der öffentlichen Diskussion von seiten der Bildungsplaner hinsichtlich der in der Schule zukünftig zusätzlich zum Fachwissen zu vermittelnden Kompetenzen, die sich mit den folgenden Schlagworten beschreiben lassen: Lernen lernen, lebenslanges Lernen, Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Schlüsselqualifikationen wie soziale und interkulturelle Kompetenz, Leistungsbereitschaft, Konflikt- und Kompromissfähigkeit, Methodenkompetenz, Fähigkeit vernetzt zu denken, sprachliche Kompetenz und Medienkompetenz [...]“ (Herold/Landherr 2003, S. 93 f)

Zu der gesellschaftlichen Diskussion hinzu kommt der zunehmende Verlust der sozialen Erfahrungen im Umgang mit Geschwistern oder Eltern, wie streiten, teilen, Eifersucht, Zusammenhalt, andere soziale Erfahrung und Lernprozesse finden durchaus statt. Eine aus finanziellen Nöten entstandene Notwendigkeit der Erwerbstätigkeit der Mutter wirft manchmal Probleme bei der Betreuung der Kinder auf.

Positive und negative Veränderungen sind zu beobachten, wie z.B. in der Weiterentwicklung der Rechte, die Kinder heute in einem wesentlich größeren Ausmaße für sich geltend machen können als früher. Veränderte Kindheit ist ambivalent zu verorten.

Der Einfluss der Medien darf nicht außer Acht gelassen werden. Es kann bei hohem, passivem Medienkonsum zu Reizüberflutung, Hemmung der Fantasieentwicklung und Denktätigkeit kommen. Der positive oder negative Einfluss der Medien wird jedoch kontrovers diskutiert.

„Ein `Dauerbrenner` empirischer Studien ist die Frage nach Medienwirkungen (zusammenfassend Bonfadelli 1999), insbesondere den – kontrovers diskutierten – Wirkungen von medialen Gewaltdarstellungen (z.B. Kunczik 1996).“ (Vollbrecht 2006, S. 439)

Mit gezielter Förderung der Kreativität im Unterricht könnte dieses Phänomen, sollte es denn vorhanden sein, ein wenig ausgeglichen werden. Medien können aber auch fördern und zusätzliche Informationsquellen bieten. Ob es sich um einen passiven oder aktiven Mediennutzer handelt und eine Auseinandersetzung mit dem Medienkonsum stattfindet, muss getrennt betrachtet werden.

Auch die heterogene Zusammensetzung der Klassen durch eine multikulturelle Gesellschaft verlangt nach einem hohen Maß an Differenzierung. Die Anforderungen der Gesellschaft im Hinblick auf das spätere Ausbildungs- und Berufsleben sind sog. Schlüsselqualifikationen: Team-, Kooperations-, Konflikt-, Kommunikationsfähigkeit und Selbstkompetenz werden gefordert. Diese Schlüsselqualifikationen sind im Frontalunterricht kaum zu vermitteln, da die Schülerinnen und Schüler zu einem großen Teil zuhören und den Ausführungen des Lehrers Folge leisten müssen. Die Schülerinnen und Schüler haben keine Entscheidungsfreiheiten.

Der bayerische Lehrplan für die Grundschule enthält in Kapitel I „Grundlagen und Leitlinien“ weitere Forderungen, die die Wochenplanarbeit erfüllen könnte. Im Lehrplan sind die Forderungen nach der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und dem Aufbau von Selbstwertgefühl formuliert. Dies kann geschehen durch die Beurteilung des eigenen Tuns in der Wochenplanarbeit. Auch Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein sollen die Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen. In der Wochenplanarbeit sind sie verantwortlich für die Einteilung ihrer Arbeit und ihres Lernens, indem sie selbstständig darüber entscheiden. Dies steht im Gegensatz zu geschlossenen Formen des Unterrichts, in denen ihnen die Lehrkraft die Entscheidungen abnimmt und über die Schülerinnen und Schüler bestimmt. Entwicklung von Kreativität, Initiative und Flexibilität sind weitere Ziele wie auch soziales Lernen und Kooperationsfähigkeit, die im Rahmen einer Partnerarbeit, in der der Schüler über die Wahl des Partners selbst bestimmen darf, zu realisieren sind. Förderung eines sinnvollen Umgangs mit Wissen, Medien und Information, interkulturelles Lernen, die Entwicklung der Lernfähigkeit und vernetztes Denken sind hohe Ansprüche, die die Anforderungen des Lehrplans an Unterricht und Schule stellen.

7.3 Grade der Öffnung von Wochenplanarbeit hinsichtlich der Gelegenheit für selbstgesteuertes Lernen

Die freie Entscheidung des Schülers hinsichtlich:

- der Zeit,
- des Inhalts,
- der Methode,
- der Partnerwahl,
- des Lernortes,
- des Lerntempos und
- der eigenen Pausensetzung

verlangen von ihm ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Gleichmaßen kann auch ein Erlernen des qualifizierten Umgangs mit Entscheidungsfreiheit stattfinden, indem der Lehrer anfänglich dem Schüler noch Entscheidungen abnimmt und sie erst später schrittweise von ihm einfordert.

Das könnte auf den Wochenplan übertragen bedeuten, dass der Beginn der Wochenplanarbeit mit einem ziemlich geschlossenen Wochenplan stattfindet, der nur ein Merkmal in der Entscheidungsfreiheit der Schüler zulässt und sich dann zunehmend öffnet. Entscheidungen zu treffen heißt Selbstverantwortung zu übernehmen.

„So sind z.B. Wochenpläne, die ausschließlich aus Pflichtaufgaben bestehen, unter der Perspektive der Öffnung von Unterricht nur wenig mit solchen zu vergleichen, in denen der Schwerpunkt bei selbstgewählten Arbeiten liegt (vgl. Brügelmann/Brinkmann 1998, S. 57 ff.).“ (Hartinger 2005, S. 398)

Die Notwendigkeit der Untersuchung verschiedener Öffnungsgrade der Wochenplanarbeit hinsichtlich der Lerninhalte, der zu bearbeitenden Aufgaben,

der Sozialform, der Zeiteinteilung, der Raumnutzung im Klassenzimmer ist gegeben.

Peschel formulierte die folgenden Untersuchungskriterien: „organisatorische Offenheit, methodische Offenheit, inhaltliche Offenheit, soziale Offenheit, persönliche Offenheit“ (Peschel 2002, S. 163, 164). Peschel hat 5 Grade der Öffnung festgelegt. Grad 0 ist für ihn ein nicht Vorhandensein der Schülermitbestimmung oder eine feste Aufgabenvorgabe, Grad 1 ein ansatzweises Vorhandensein der Schülermitbestimmung, eine Themenvariation, eine eigene minimale methodische Zugangsweise, bzw. eine organisatorische Öffnung in nur minderen Bereichen. Als Grad 2 definiert er erste Schritte der Schülermitbestimmung, ein Auswählen verschiedener Themenaspekte, eine eigene methodische Zugangsweise mit noch engen Vorgaben und die Möglichkeit zur eigenständigen Festlegung der Bearbeitungsreihenfolge. Grad 3 besagt eine eigenverantwortliche Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler in vom Lehrer festgelegten Teilbereichen, Grad 4 eine eigenverantwortliche Mitbestimmung in wichtigen Bereichen und Grad 5 schließlich die weitestgehende Selbstregulierung.

Nicht jede Wochenplanarbeit ist gleich. Hartinger führte eine Studie durch mit der Fragestellung,

„[...], inwieweit sich verschiedene Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Formen der Öffnung von Unterricht als selbstbestimmt empfinden.“ (Hartinger 2005, S. 401)

Er fand dabei heraus, dass sich Kinder umso selbstbestimmter empfinden, je mehr Entscheidungsmöglichkeiten sie im Unterricht haben. Diese Aussage bestätigt auch Holzkamp, ein Vertreter subjektorientierter Pädagogik, indem er das Ausmaß der Entscheidungsmöglichkeiten mit dem Grad der Selbstbestimmung in Beziehung setzt.

„Dagegen sei die Selbstbestimmung des Lernhandelns tatsächlich in höherem Grade als wirkliche Verfügung des Lernenden über den

Lernprozeß zu verstehen, indem der Grad der Selbstbestimmung davon abhängt, wie weit der Lernende jeweils die Möglichkeit hat, verschiedene Wege zu beschreiten und eigenständig Entscheidungen mit weitreichender Bedeutung zu fällen.“ (Holzkamp 1995, S. 162)

Dies gibt zu der Überlegung Anlass, ob ein Zusammenhang besteht zwischen der Entwicklung des Schülers zur Selbstständigkeit und dem Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit. Des Weiteren gilt es zu erfahren, ob die Offenheit der Wochenplanarbeit in einem Zusammenhang mit dem Spaßfaktor steht, den Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Wochenplanarbeit haben. Damit wirft sich die Frage auf:

Haben Schülerinnen und Schüler mehr Spaß, je offener der Wochenplan ist, d.h. je mehr Entscheidungsfreiheiten ihnen zugestanden werden?

Um den Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit zu erfahren, wird eine Skala benutzt, die über die Ermittlung des Öffnungsgrades für offenen Unterricht aussagekräftig ist. (vgl. Abb. 12)

Sollte ein Wochenplan keinen Öffnungsgrad aufweisen, würde somit das Bedürfnis nach Autonomie des Lernenden (vgl. Deci/Ryan 1993) nicht mehr gestillt. Das bedeutet, dass diese Art Wochenplan keine Form des selbstgesteuerten Lernens ermöglichen würde.

Dies führt zu folgender Fragestellung:

- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Schülers zur Selbstständigkeit und dem Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit?

7.4 Ausgewählte Untersuchungen zu selbstgesteuertem Lernen in der Wochenplanarbeit

Untersuchungen zur Wochenplanarbeit sind nur sehr vereinzelt zu finden. Forschungen auf diesem Gebiet gestalten sich äußerst schwierig. Wie lassen sich Kriterien des Unterrichts ausreichend messen? Wie lassen sich seine Effekte messen? Ist es wirklich der Effekt des Unterrichts, der gerade das Ergebnis bewirkt oder spielen zu viele, nicht voneinander abgrenzbare Faktoren eine Rolle?

„In den letzten Jahrzehnten hat sich der Wochenplanunterricht mehr und mehr in den Schulen etablieren können (Wallrabenstein, 1991; Jürgens, 1994; Claussen, 1995; Vaupel, 1996). [...] Trotzdem liegen erstaunlich wenig empirische Befunde über Zusammenhänge zwischen dieser Unterrichtsform und plausiblen Bewährungskriterien vor.“ (Niggli/ Kersten 1999, S. 273)

Nach der Literaturrecherche wird deutlich, dass zu der Thematik „offene Unterrichtsformen“ zwar zahlreiche Berichte, Artikel und Bücher verfasst worden sind, die empirische Forschungslage jedoch eher unbefriedigend ist, außer Untersuchungen zur Effektivität von Klassen- bzw. zu Frontalunterricht, der in der Unterrichtswirklichkeit dominierenden Methode. (vgl. Lüders 2004, S. 708) Hartinger hierzu:

„Diese Lückenhaftigkeit mag zum einen darin begründet sein, dass Grundschulforschung noch wenig empirisch ausgerichtet ist (vgl. Valtin 2000); es existieren m.E. jedoch auch methodische Probleme, die durch die Sache selbst begründet sind.“ (Hartinger 2002, S. 223)

In den achtziger und neunziger Jahren hat die Unterrichtsforschung allerdings den Wert selbstgesteuerter, problemorientierter Lernprozesse für die Entwicklung kognitiver Fertigkeiten erkannt, es liegen jedoch kaum eindeutige Daten vor. (vgl. Lüders 2004, S. 709)

Giaconia und Hedges (1982) kommen in ihrer Untersuchung zu offenem Unterricht zu dem Ergebnis, dass die Leistungsmotivation im herkömmlichen Unterricht stärker wäre als in geöffneten Formen von Unterricht. Sie gingen von der Leistungsmotivation aus. Im Gegensatz dazu untersuchten die folgenden Untersuchungen von Wrihstone (1938), Baker u.a. (1941) und Leonard/Eurich (1942) verschiedene Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung und kamen zu folgendem Urteil:

„Gegenüber traditionellem Unterricht gebe es keine Nachteile in den Fachleistungen; auf der anderen Seite seien deutliche Vorteile in verschiedenen Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung (Initiative, soziales Verhalten, Problemlösen u.a.) festzustellen.“
(Brügelmann 1998, S. 8)

Giaconia und Hedges (1982) fanden des Weiteren eine mäßige Überlegenheit des offenen Unterrichts gegenüber dem herkömmlichen Unterricht – gemeint ist damit der Frontalunterricht – in den nicht leistungsbezogenen Kriterien, wie soziale Anpassung, Einstellung gegenüber Schule und Lehrern, Kooperativität, Kreativität und Selbstständigkeit heraus.

Um vergleichbare Ergebnisse zur Wochenplanarbeit zu erlangen, wurden in der hier vorliegenden Untersuchung Fragen zum Lernen mit dem Partner hinsichtlich Kooperativität und Fragen zur Selbstständigkeit entwickelt, jedoch nicht in Vergleich zu herkömmlichem Unterricht gesetzt.

Die bisherigen Forschungsbefunde sind in drei Bereiche zu gliedern, zum einen die Untersuchung von der Veränderung im Persönlichkeits- und Einstellungsbereich, zum anderen die Untersuchung der Lernzeitnutzung in geöffneten Lernsituationen und schließlich der Untersuchung des Lernzuwachses. (vgl. Lipowsky 2002, S. 132 ff.) Die hier vorliegende Untersuchung versucht herauszufinden, ob Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit enthalten sind.

Das Messen von Persönlichkeitsentwicklung, wie z. B. Selbstständigkeit, selbstgesteuertes Lernen gestaltet sich besonders schwierig. Grundschüler, mit einem qualitativen Fragebogen befragt, verfügen nicht über den nötigen Wortschatz und nicht über das notwendige Verständnis über eine Art Selbstreflexion ihres Lernens. Des Weiteren handelt es sich bei den Äußerungen immer um Selbstaussagen, sei es von den Schülerinnen und Schülern oder auch von den Lehrern. Hartinger spricht hier von dem „[...] Problem der subjektiven Sicht der Schüler/innen.“ (Hartinger 2002, S. 226) Eine Forderung der Forschung wäre eine Kontrolle durch Fremdbeobachtungen, die in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht leistbar gewesen wäre. Zur Kompensation dieses Mangels beziehen sich die Fragen auf dem Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler und die Fragen auf dem Fragebogen für die Lehrerinnen und Lehrer aufeinander, um eine Kontrolle über die gemachten Aussagen zu haben. Die Studie wird sich auch einen fehlenden Vergleichsmaßstab zum Vorwurf machen lassen müssen, aber eine Befragung einer Klasse zu Wochenplanarbeit, die keinen Wochenplan kennt, erscheint sinnlos. Interessant ist in diesem Kontext die Untersuchung von Wagner/Scholl. (Wagner/Scholl 1992, S. 48) Sie kamen nach einer systematischen Beobachtung von offenen Lernphasen in einer vierten Grundschulklasse zu folgenden Ergebnissen:

„Während eines Beobachtungszeitraums von 30 Minuten arbeitet ein Schüler im Durchschnitt 22,8 Minuten selbstständig, 1,8 Minuten unselbstständig und war 5,4 Minuten mit nicht-arbeitsbezogenen Dingen beschäftigt. Leistungsstarke ... 24 Minuten selbstständig, leistungsschwache ... immerhin noch 21 Minuten.“ (Brügelmann 1998, S. 24)

Ebenfalls von Bedeutung ist das Marburger Grundschulprojekt, in dessen Rahmen Huschke das Unterrichtskonzept „Wochenplan“ entwickelt hat. Ihn beschäftigte die Frage, wie sich Schülerinnen und Schüler vor und nach der Einführung des Konzeptes „Wochenplan“ im Unterricht verhalten und wie sie Lernzeiten nutzen. Er schreibt, dass aus der Wochenplanerprobung in den 4 Parallelklassen eine Art Kontrollgruppenexperiment geworden ist: (vgl. Huschke 1982, S. 224)

„In Klasse 3 und 4 scheint es den Kindern zu gelingen [nach Wochenplanerprobung, Anmerkung A.S.], ihren Lernprozeß selbständiger und effektiver zu organisieren, dies vor allem durch eine verstärkte Verknüpfung ihrer individuellen und kooperativen Arbeitsprozesse. – Das WP – Konzept kann also von Lehrern und Schülern in unterschiedlicher Weise praktisch genutzt werden, es führt nicht *per se* zu einer Veränderung von Schülerarbeitsstrategien in einer erwünschten Richtung.“ (Huschke 1982, S. 224)

Huschke stellte im Rahmen einer Befragung fest, dass den Schülerinnen und Schülern die Wochenplanarbeit mehr Spaß machte als der herkömmliche Unterricht, sie jedoch mit ihren Leistungen nicht zufriedener waren. (vgl. Huschke 1982, S. 247)

„Dieser Befund stützt das Ergebnis von Giaconia und Hedges (1982), wonach die Leistungsmotivation stärker durch traditionellen Unterricht gefördert wird als durch einen geöffneten Unterricht.“ (Lipowsky 1999, S. 52)

Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht ist der offene Unterricht eher prozessorientiert als ergebnisorientiert. Das könnte die stärkere Leistungsmotivation im traditionellen Unterricht stützen. Auch Wochenplanarbeit ist eher prozessorientiert.

Niggli und Kersten untersuchten den Einfluss von Wochenplanunterricht und das Verhalten der Lehrkräfte auf Leistungen in Mathematik und auf Eigenschaften wie Motivation, Kontrollüberzeugungen und Lernstrategien. Sie kamen in dieser Feldstudie, basierend auf einem Datensatz von 392 Jugendlichen der 8. Klasse im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg (Schweiz) zu folgenden Erkenntnissen:

„Das Zusammenspiel zwischen Wochenplanunterricht und dem Verhalten der Lehrkräfte ändert sich, je nachdem, ob es sich auf

Seiten der Schüler um kognitive oder nicht- kognitive Merkmale handelt. Die Hauptergebnisse zeigen zwei Tendenzen:

- (1) Wochenplanunterricht hat die Leistungen in Arithmetik und Algebra deutlich beeinträchtigt, nicht jedoch diejenigen in Geometrie. Die Leistung streut in Wochenplanklassen stärker. Leistungseinbussen können durch didaktisches Verhalten der Lehrkräfte gemildert, aber nicht kompensiert werden.
- (2) Im Hinblick auf motivationale Orientierungen, Kontrollüberzeugungen und Lerntechniken scheint Wochenplanarbeit bedeutungslos zu sein. Empirische Zusammenhänge konnten nur zu didaktischen Verhaltenskomponenten der Lehrkräfte hergestellt werden.“ (Niggli/Kersten 1999, S. 286)

Dieses Untersuchungsergebnis zeigt auch die Schwierigkeit auf, wie motivationale Orientierungen, Kontrollüberzeugungen und Lerntechniken empirisch untersucht werden können. In dem in der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegenden Fragebogen wird versucht, diese Komponenten mit folgenden Fragen zu untersuchen:

Motivationale Orientierung:

Macht dir Wochenplanarbeit Spaß?

Macht dir Wochenplanarbeit mehr Spaß als der andere Unterricht?

Kontrollüberzeugungen:

Ist Wochenplanarbeit anders als der Unterricht?

Ist es dir recht, dass du bereits alle Aufgaben für 1 Woche kennst?

Wäre es dir lieber, wenn deine Lehrerin oder dein Lehrer dir immer sagen, was du machen sollst ?

Lerntechniken:

Hast du im Wochenplan noch etwas für dich gelernt, außer der

Thematik, die gerade im Unterricht durchgenommen worden ist?

Hast du in der Wochenplanarbeit mehr für dich selbst gelernt als im anderen Unterricht?

Hast du Planen und Organisieren in der Wochenplanarbeit gelernt?

(vgl. im Anhang Schülerfragebogen)

Naujok (Naujok 2000) hat in einer Untersuchung zu Wochenplanarbeit in der Grundschule besonderes Augenmerk auf die Schülerkooperation gelegt, wobei Schülerkooperation als eine Art der Interaktion verstanden wurde, wie auch in vorliegender Untersuchung. Das Forschungsinteresse von Naujok bestand darin, herauszufinden, wie Schüler in der Wochenplanarbeit zusammen kooperieren. Mit Hilfe von Videoausschnitten, die anschließend transkribiert wurden, konnten drei verschiedene Kooperationstypen voneinander unterschieden werden:

- Nebeneinanderher – Arbeiten
- Helfen und
- Kollaborieren. (vgl. Naujok /Brandt/Krummheuer 2004, S. 766)

In all diesen Fällen der Kooperation muss es den Beteiligten gelingen, einander zu verstehen, auch Perspektiven zu wechseln. Diese Fähigkeiten sind Voraussetzung für Kooperation und die Schülerinnen und Schüler erhalten in der Wochenplanarbeit viele Gelegenheiten, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Findet Kooperation in der Wochenplanarbeit statt? Diese Frage spiegelt sich im Fragebogen als: Arbeitest du mit einem Partner in der Wochenplanarbeit, wider.

Wenn Wochenplanarbeit nur eine organisatorische Öffnung von Unterricht darstellt ohne der Möglichkeit der Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler, kann dieses Unterrichtskonzept nur teilweise zur Erfüllung von Potentialen selbstgesteuerten Lernens führen.

Die Studie von Röbe (1986), deren Leitfrage es war, ob durch freie Arbeit Lernprozesse in Richtung „Selbststeuerung, selbstverantwortliches Arbeiten und Planen aufgebaut, gestützt und ermöglicht werden können.“ (Röbe 1986, S. 15) gibt Anlass zu der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Wochenplanarbeit selbstgesteuertes Lernen lernen können. Röbe fand heraus, dass im Rahmen der Freien Arbeit sehr wohl ein zielorientiertes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zu beobachten war.

In dieser Untersuchung wurden den Schülerinnen und Schülern auch Fragen nach Selbstplanungsmöglichkeit und Zielsetzung im Rahmen der Wochenplanarbeit gestellt.

7.5 Zusammenfassung

Wochenplanarbeit ist zunächst ein Konzept für die Organisation des Unterrichts mit dem Ziel, selbständiges und selbsttätiges Lernen zu ermöglichen. Die Anwendungsflexibilität orientiert sich an der wachsenden Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler einerseits und ihr eigenes Einbringen in die Planung andererseits. Gezielte Rückmeldungen an den Lehrer jeweils am Ende einer Wochenplanarbeit sind dabei unbedingte Voraussetzung, um den Gestaltungsspielraum an die Erfordernisse immer wieder neu anzupassen. Bemerkenswert dabei ist, dass im Rahmen dieser Entwicklung auch die zunehmende Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler einhergeht. Die in diesem Konzept enthaltenen Motivationschancen gilt es bei dieser Arbeit zu untersuchen.

Die Notwendigkeit für Wochenplanarbeit begründet sich über die pädagogisch/psychologische Seite hinaus auch aus der gesellschaftlichen Entwicklung.

Erziehung findet zwar zuerst in der Familie statt, jedoch wird die Schule zunehmend gefordert, bedingt Aufgaben der Familie zu übernehmen. Wochenplanarbeit kann daher nicht nur das Demokratieverständnis im Sinne der Mitbestimmung in der Schule sondern auch die soziale Kompetenz fördern. Weiterhin kann sie die Vorbereitung auf die zukünftigen Arbeitswelten unterstützen.

Dass unter den Lehrern altersentsprechend gesunde und weitgehend beschwerdefreie Menschen eine Minderheit darstellen, ist mittlerweile eine Tatsache. Neben einer Reihe von medizinischen werden auch konkrete schulpolitische Maßnahmen in Betracht gezogen. Inwieweit sich die verstärkte

Anwendung der Wochenplanarbeit positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirken könnte, wäre in einer weiteren Untersuchung zu beleuchten.

Ziel dieser Arbeit ist u.a. eine differenzierte Betrachtungsweise von Wochenplanarbeit.

Nach Betrachtung der vorhandenen Untersuchungsergebnisse bleibt die Frage nach Potentialen selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der Wochenplanarbeit offen und soll in der vorliegenden Untersuchung gestellt werden.

8. Fragestellung und Anlage der Untersuchung

8.1 Zusammenfassung der Forschungsfragen

Die vorliegende Untersuchung soll einen Beitrag zur Erforschung von Wochenplanarbeit leisten. Wochenplanarbeit ist bis heute noch eine wenig verbreitete Unterrichtsform, verglichen mit geschlossenen Unterrichtsformen. Die Suche nach Grundschulklassen, in denen Wochenplanarbeit durchgeführt wird, gestaltet sich im Raum München durchaus schwierig.

In vorliegender Arbeit sollen mit Hilfe einer schriftlichen Befragung von zehn Grundschulklassen und den dort unterrichtenden Lehrern folgende Forschungsfragen, die sich aus der vorangegangenen Diskussion der Theorie entwickelt haben, beleuchtet werden:

- **Enthält Wochenplanarbeit Potentiale selbstgesteuerten Lernens?**

Als Potentiale selbstgesteuerten Lernens wurden aus der Kompetenzdiskussion heraus folgende aufgegriffen:

- Potential für Lernkompetenz
- Potential für Motivation
- Potential für Sozialkompetenz
- Potential für Selbstständigkeit.

Sozialkompetenz wird in diesem Zusammenhang etwas enger gefasst und beschränkt sich in den Fragen des Fragekatalogs auf eine Zusammenarbeit mit einem ausgewählten Partner. Schülerinnen und Schüler der Grundschule sollen zunächst diese Form der Zusammenarbeit lernen, bevor sie mit zugeteilten Arbeitspartnern ein Team bilden.

- **Besteht ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Schülers zur Selbstständigkeit und dem Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit?**

Die Entwicklung hin zur Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler soll beleuchtet werden, indem sie zu ihren eigenen Entscheidungen befragt werden. Die Wochenpläne werden hinsichtlich ihrer Öffnungsgrade untersucht, ob Mit- bis hin zur Selbstbestimmung hinsichtlich Lerninhalten, Raumnutzung, Aufgaben, Sozialform und Zeiteinteilung den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird.

- **Sind Schülerinnen und Schüler für Wochenplanarbeit motiviert, macht ihnen Wochenplanarbeit Spaß?**

Die Theorie von Deci und Ryan bildet den Hintergrund dieser Frage, ausgehend von der These, dass motivierte Schülerinnen und Schüler effektiver lernen.

Macht Wochenplanarbeit Spaß? Wenn ja unter welchen Umständen und welchen Kindern? Wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?

- **Trägt Wochenplanarbeit zur Steigerung der Zufriedenheit bei?**

Sind die Schülerinnen und Schüler mit sich und ihrem Lernen im Rahmen der Wochenplanarbeit zufrieden? Als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen wurde die Entwicklung des Selbst genannt. Auf dem Wege hin zum selbstgesteuerten Lernen kann den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung ihres Selbst helfen. Sie muss angebahnt werden und es muss ihr Raum und Zeit zur Verfügung gestellt werden.

8.2 Methodisches Vorgehen

Zunächst soll ein qualitativer Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler Anhaltspunkte liefern über die zentrale Frage, in wie weit Potentiale selbstgesteuerten Lernens in der Wochenplanarbeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu finden sind.

Nach dem qualitativen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler wird ein quantitativer Fragebogen entworfen und im Pretest verwendet. Bei der Erstellung des Fragebogens wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse Grundschule den Inhalt verstehen können. Verständnis- und Kontrollfragen werden eingearbeitet. Die guten Ergebnisse des Fragebogens bestärken die Entscheidung für die Durchführung einer quantitativen Befragung. Mit geringen Änderungen wird der Fragebogen für die Hauptuntersuchung verwendet. Schließlich werden auch die Lehrerinnen und Lehrer befragt. Alle Fragebögen sind im Anhang beigefügt und werden in den folgenden Punkten noch genauer beschrieben und dargestellt.

Statt einer systematischen Beobachtung wird in der vorliegenden Untersuchung, wie bereits erwähnt, mit einem quantitativen Fragebogen bei den Schülerinnen und Schülern u.a. nachgefragt, inwiefern sie in der Wochenplanarbeit mitbestimmen oder selbst bestimmen dürfen hinsichtlich der Aufgaben, die sie bearbeiten. Was bedeutet, ob sie selbstständig über ihre weitere Aufgabenauswahl und ihren Lernprozess entscheiden können. Eine Befragung erscheint sinnvoller als eine Beobachtung, da Entscheidungsfindungen nur schwer, wenn überhaupt zu beobachten sind.

Fragen werden entwickelt, um den Grad der Öffnung dieser vorliegenden Wochenplanarbeit zu erkennen:

- Wer die Zeit einteilt („In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, wann in der mir zur Verfügung stehenden Zeit ich arbeite.“ und „Wie lange ich an einer Sache arbeite, kann ich in der Wochenplanarbeit entscheiden.“),
- Wer über das Arbeitstempo entscheidet („Ich kann in der Wochenplanarbeit über mein Arbeitstempo selbst entscheiden.“),
- Wer die Pausen festlegt („Über meine Pausen kann ich in der Wochenplanarbeit selbst entscheiden.“),
- Wer die Planung des Wochenplans mitbestimmt oder selbstbestimmt („Ich kann meinen Wochenplan selbst für mich planen.“)
- Ob Ziele gesetzt werden („Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.“)

Wie bereits erwähnt, beschäftigte sich die bisherige empirische Forschung hauptsächlich mit dem Phänomen des offenen Unterrichts, ging jedoch dabei nicht auf eine bestimmte Form des offenen Unterrichts ein. Die vorliegende Untersuchung versucht im Rahmen der Beschäftigung mit Wochenplanarbeit folgender Forderung gerecht zu werden:

„Von besonderer Bedeutung ist dabei eine Perspektive, die bisher vor allem in der Forschung, weniger in der Praxis zu kurz gekommen ist: Wie entwickelt sich die Selbstständigkeit, die offener Unterricht voraussetzt – und in welchen konkreten Formen kann offener Unterricht am besten dazu beitragen, sie zu stützen und weiter zu entwickeln (vgl. Weinert 1982; Paris/Newman 1990; Lompscher 1997)?“ (Brügelmann 1998, S. 34)

Aus dem Grunde des explorativen Charakters der vorliegenden Arbeit wird eine qualitative Phase vorgeschaltet. Eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Elementen wird angestrebt.

8.2.1 Erhebungsmethoden

Auch für die Hauptuntersuchung wird das schriftliche Verfahren der Befragung gewählt. Es werden sowohl Schülerinnen und Schüler als auch ihre Lehrerinnen und Lehrer befragt. Ein auf den Ergebnissen der qualitativen Voruntersuchung aufbauender Fragebogen wird entwickelt. Die Konstruktion des Fragebogens orientiert sich an dem in der Voruntersuchung erprobten Interviewleitfaden.

Auf diese Weise entstehen 31 Items, die den einzelnen Theoriekapiteln zugeordnet werden können und über die Forschungsfrage Auskunft erteilen sollen. Einzelnen Items werden Kontrollitems zur Überprüfung der Antworten zugeordnet.

Die Vorteile der schriftlichen Befragung liegen vor allem darin, dass möglichst viele Probanden effizient mit standardisierten Fragen, die somit vergleichbar sind, befragt werden können. Die Effizienz einer schriftlicher Befragung liegt auch darin, dass möglichst viele zur gleichen Zeit befragt werden können und eine Zeitersparnis gegenüber z.B. dem Einzelinterview deutlich wird.

Eine der Voraussetzungen für eine schriftliche Befragung ist die gute Verständlichkeit der gestellten Fragen. Darüber hinaus ist eine genaue Kenntnis der Zielgruppe und ihrer Themen notwendig, damit die richtigen Fragen gestellt

werden können. Liegen solche Informationen nicht in ausreichendem Umfang vor, kann eine qualitative Vorstudie notwendig werden. Dabei werden ausgewählte Probanden zu Interviews oder Gruppendiskussionen geladen, wie in vorliegender Arbeit Klasse 3c. Die Inhalte der Gespräche werden ausgewertet und zur Entwicklung eines standardisierten Fragebogens herangezogen.

Ein Nachteil der schriftlichen Befragung ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Fragen durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten beantworten und somit besondere Erklärungen oder Wünsche der Schülerinnen und Schüler verloren gehen könnten. Dieser Nachteil könnte teilweise ausgeglichen werden, indem zusätzlich einzelne Schülerinnen und Schüler persönlich befragt werden.

8.2.2 Auswertungsverfahren

Die erste Annäherung an die Thematik erfolgt mit qualitativen Einzelinterviews, deren Antworten einer qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen werden.

Entsprechend der Verwendung geschlossener Fragen und einer 4-stufigen Ratingskala im Rahmen des Pretests und der Hauptuntersuchung wird die quantitative Auswertung der Skalen-Bildung gewählt. Unterstützt wird die quantitative Auswertung mit dem Computerprogramm SPSS.

9. Untersuchung von Wochenplanarbeit, aufgezeigt an Wochenplänen in bayerischen Grundschulen

9.1 Erste Annäherung an Ziele und Fragestellungen

Kinder der 3. und 4. Klasse können sich auf diesem stark zu reflektierenden Gebiet über das Lernen, in dem sie noch keine Erfahrungen gemacht haben, in der Regel nicht ausreichend eloquent ausdrücken. Das war der Grund, weshalb nach einem qualitativen ein quantitativer Fragebogen entworfen wurde, um der Zielfrage nachzugehen, ob Wochenplanarbeit einen Beitrag zum Erlernen von selbstgesteuertem Lernen leistet, im Bedenken all der Einschränkungen, die mit der quantitativen Methode verbunden sind. Die Begrenztheit, die in den Selbstauskünften der Schüler liegen, also in der qualitativen Methode, sei hier durchaus auch angesprochen und bedacht.

„Es wurde immer wieder betont (vgl. Kapitel 2), dass qualitative und quantitative Analysen keinen strikten Gegensatz darstellen, dass beide miteinander verflochten sind. Dies mag dazu verführen, bei klassischer quantitativer Forschung einfach eine Phase qualitativer Analyse als Vorstudie voranzusetzen.“ (Mayring 1990, S. 107)

Auch in dieser vorliegenden Untersuchung wurde eine qualitative Annäherung an die Zielfrage durchgeführt, die jedoch zu dem Ergebnis kam, dass mit Schülerinnen und Schülern eine Reflexion über selbstgesteuertes Lernen nur sehr schwer und vereinzelt formuliert werden kann. Hier wird ein Zusammenhang mit der Entwicklung metakognitiver Kompetenz deutlich, die, wie bereits ausgeführt, erst im Grundschulalter beginnt (vgl. Joyce/Hipkins 2004, S. 1). Der erste Ansatz führte zu der Erkenntnis, dass möglicherweise genauere Ergebnisse mit einem quantitativen Fragebogen zu erzielen sind, da die Schülerinnen und Schüler nicht mehr zu Eigenformulierungen gezwungen werden. Tendenzen, wie die Schülerinnen und Schüler haben Spaß an der

Wochenplanarbeit, sind sehr motiviert und arbeiten dadurch intensiv, hat diese erste Annäherung dennoch bereits aufgezeigt.

Am 2. Juli 2004 wurden in der Klasse 3c einer Grundschule Schülerinnen und Schüler, die mir persönlich bekannt waren, da ich sie in der 1. und 2. Klasse unterrichtet habe, mit einem qualitativen Fragebogen (Anlage) zur Wochenplanarbeit befragt. Der Fragebogen enthält 12 offene Fragen. Die 6 Schülerinnen und Schüler wurden einzeln mündlich befragt. Ihre Antworten wurden wörtlich transkribiert.

In dieser Klasse wurde bereits am 2. Schultag mit freier Arbeit begonnen und nach ca. zwei Monaten mit Wochenplanarbeit.

Anfänglich wurde der Inhalt in jedem Fach vorgegeben. Zu Beginn der 2. Klasse durften die Schüler selbst Inhalte vorschlagen, die im Wochenplanabschlusskreis vorgestellt wurden. Mit zunehmender Selbstständigkeit der Schüler wurde immer weniger vom Lehrer vorgegeben und die Schülerinnen und Schüler durften immer mehr selbst bestimmen.

Dies ist der Grund, weshalb sie auf die Frage, was ihnen am Wochenplan am meisten Spaß gemacht hat, mit der Antwort: „Alles frei zu machen. Man konnte das machen, wozu man Lust hatte“, zum größten Teil aufwarteten (Fragebogen in der ersten Annäherung von einem Schüler). Man konnte sich frei entscheiden, was man zuerst machen wollte. Dies war die häufigste Nennung. Einem Schüler hat am meisten Spaß gemacht, dass man die Arbeit auch mit Freunden zusammen machen durfte.

Im Folgenden handelt es sich um Schülerantworten der durch Einzelinterview befragten sechs Schülerinnen und Schüler der Klasse 3. Dies gilt ebenfalls für alle nachstehenden Aussagen.

- „Man konnte frei entscheiden, was man zuerst machen kann. Zuerst habe ich die schwierigen Dinge gemacht, danach die leichteren;
- Frei entscheiden zu dürfen, was man macht;

- Man konnte machen, was man will. Wenn man Bock auf Deutsch hat, kann man das machen und muss nicht z.B. Mathe machen“

Diese Schülerantworten entsprechen der Aussage der Theorie von Deci/Ryan (1993) hinsichtlich des Bedürfnisses des Lernenden u. a. nach Autonomie.

Ob sie sich im Wochenplan angestrengt haben, schloss sich als 2. Frage an. Während der Durchführung der Voruntersuchung konnte festgestellt werden, dass „sich anstrengen“ bei den Schülern negativ belegt ist, deshalb könnten einige die Frage missverstanden haben. Schließlich wurde der Motivationshintergrund abgefragt. Dazu sagten alle Befragten, dass ihnen der Wochenplan mehr Spaß gemacht hätte als der „normale“ Unterricht. Darunter wird Unterricht im traditionellen Sinne, frontal, mit Gruppenarbeit aber ohne Freiarbeit verstanden. Eine Schülerin hob noch hervor, dass man in der Wochenplanarbeit auch ohne Lehrer arbeiten konnte, was ihr sehr lieb war. Drei Schüler antworteten, dass sie sich bei beidem gleich angestrengt hätten, weil man sich in der Schule doch immer anstrengen muss, um gute Noten zu bekommen.

Die 4. Frage, ob die Befragten immer entscheiden konnten, was sie machen wollten, beantworteten alle mit ja. Interessant ist die Feststellung einer Schülerin zu dem völlig offenen Wochenplan, dass sie es nicht so gut fand, weil sie alles selbst entscheiden musste und ihr das sehr schwer fiel. Anderen Befragten gefiel der völlig offene Wochenplan sehr gut, weil sie sich frei entscheiden durften, wie die folgenden Äußerungen belegen:

- „Ganz gut, nur ich musste immer überlegen, was soll ich machen. Der Wochenplan war trotzdem ganz angenehm, weil man alles selbst entscheiden konnte, auch wie gut ein Arbeitsblatt sein wird;

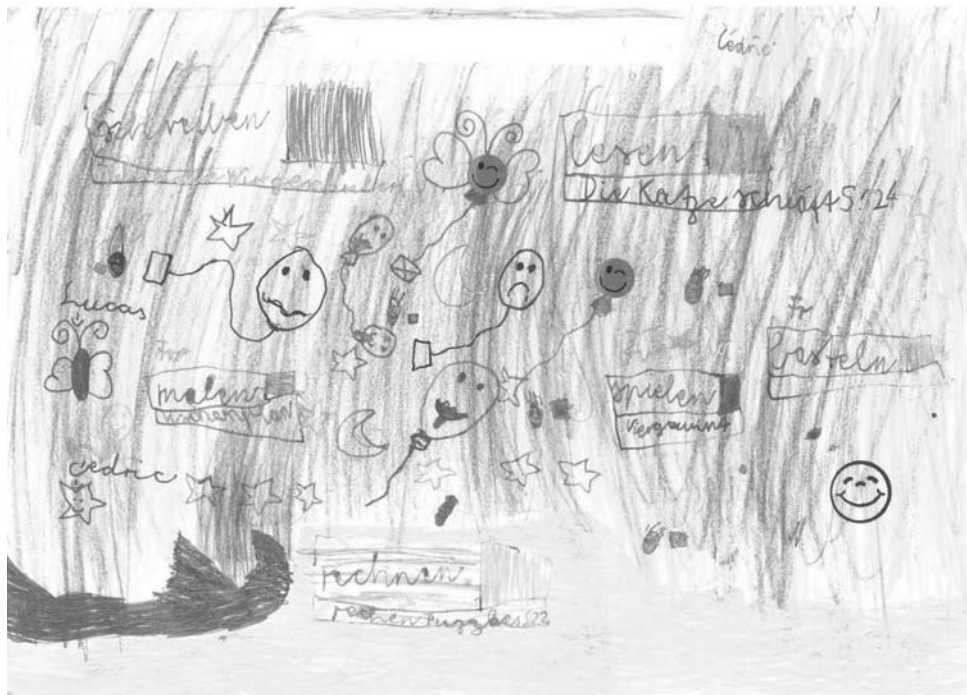
- Mir ging es gut, weil man selbst entscheiden konnte, auch die Aufgaben waren nicht zu leicht und nicht zu schwer, weil ich sie selbst gemacht habe;
- Sehr gut, weil ich alles selbst bestimmen konnte;
- Besser, weil da musste man keine Vorschriften einhalten;
- Da konnte man ganz frei was aussuchen, es ging mir gut;
- Mir ging es eigentlich ganz gut, aber das war mir zu frei“

Der offene Wochenplan hatte teilweise eine organisatorische, methodische, inhaltliche, soziale und persönliche Offenheit, sogar das Wochenplanformular sollten die Schüler selbst gestalten.

Nicht nur Unterricht kann verschiedene Grade und Ausprägungen der Offenheit haben, sondern auch Wochenplanarbeit, wie bereits ausgeführt. Die Organisation, der Inhalt und die Methode von Wochenplanarbeit ist von Klasse zu Klasse und von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich. Es stellt sich die interessante Frage, ob und wie der Lernerfolg bei Wochenplanarbeit vom Grad der Öffnung des Wochenplans abhängig ist.

Die Grade der Öffnung der Wochenplanarbeit spiegeln sich im Fragebogen wider, z.B. in der Frage: „Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, was du arbeitest?“

Ein Schüler betonte außerdem, dass die Qualität eines Arbeitsblattes selbst zu bestimmen war. Er selbst konnte darüber entscheiden, ob leicht oder schwer. Es handelte sich bei dem Schüler um einen sehr leistungsorientierten und leistungswilligen Schüler, der diesen Vorteil des völlig freien Wochenplans artikuliert. Seine Gestaltung des Wochenplans verdeutlicht seine Freude an dieser Arbeit und das Ausleben seiner Kreativität.



Mit wem und wo die Schülerinnen und Schüler arbeiten wollten, war ihnen überlassen. Eine Einschränkung wurde gemacht, dass sie sich nicht immer über das Wo frei entscheiden durften, da sie nicht immer auf den Flur des Schulgebäudes durften. Das Arbeitstempo im Wochenplan und die Pausen durften sie immer selbst bestimmen. Eine Ausnahme wurde von einer Schülerin genannt: „... außer am letzten Tag. Wenn ich nicht weit genug war, musste ich mich schon beeilen.“

Die Planung der Wochenplanarbeit haben fast alle vom Schweren ausgehend zum Leichten hin gemacht. Dabei ist es beachtlich, dass Schüler der 3. Klasse genau differenzieren können zwischen schwer und leicht. Ein Schüler plante immer unterschiedlich, bevorzugte jedoch meist sein Lieblingsfach Mathematik. Eine Schülerin suchte sich zu Beginn das, was ihr am meisten Spaß machte:

- „Zuerst habe ich die schwierigen Dinge gemacht, danach die leichteren;

- Ich habe möglichst früh angefangen, dann konnte ich die verbleibende Zeit besser einschätzen;
- Gibt es etwas, was Spaß macht, wenn ja, dann mache ich erst was Spaß macht und danach die Sachen, die nicht so viel Spaß machen;
- Immer unterschiedlich, jedoch öfter Mathe am Anfang, weil es mein Lieblingsfach ist“

Eine Frage im Fragebogen lautete: “Welche eigenen Ideen durftest du einbringen?“ Diese Frage wurde umformuliert, da die Schüler mit Beispielen geantwortet haben. Ob sie überhaupt eigene Ideen einbringen dürfen, oder ob alles vom Lehrer vorgegeben wurde, diese Frage sollte damit beantwortet werden. Aus folgenden Antworten wird deutlich, dass sie eigene Vorschläge einbringen durften:

- „Ich durfte viele eigene Ideen einbringen, jedoch niemand mochte meine sehr schweren Mathe-Arbeitsblätter;
- Einen Einmaleinstext habe ich einmal vorgeschlagen;
- Alle eigenen Ideen durfte ich einbringen;
- Ich durfte sagen, welche Idee ich hatte und für die nächste Woche vorschlagen, danach haben wir abgestimmt. Das war immer cool;
- Jeden Freitag durften wir alles selbst bestimmen. Manchmal haben die Kinder auch selbst Blätter gemacht, die wurden dann kopiert.“

Interessant sind auch die Antworten zu der Frage, was sie bei der Wochenplanarbeit noch gelernt hätten, außer zu der Thematik, die gerade im Unterricht durchgenommen worden ist. Die Antworten zeigen, dass diese Form des offenen Unterrichts, diese offene Form des Wochenplans, in einem großen

Maße zur Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler führt. Auch eine eigene Zeiteinteilung und eigenständiges Lernen wurden hier genannt:

- „Zeit einteilen, die Reihenfolge der Sachen, Planung;
- Ich bin selbstständiger geworden und dass Wochenplanarbeit schön ist, weil man frei von der Lehrerin ist, man darf selbst bestimmen und mit Freunden zusammen arbeiten;
- Ich habe gelernt, dass Lernen was bringt;
- Man durfte alles selbstständig machen.“

Die schließlich letzte Frage, wie sie sich ihren Wunschwochenplan vorstellen, wurde gestrichen. Viele verstanden sie als Wunsch der Fächer, wie z.B. Malen oder das eigene Lieblingsfach, nur einer meinte der Wochenplan sollte völlig offen sein und selbst gestaltet werden. Einige Schüleräußerungen hier als Beispiel:

- „Ganz viel Mathe, bisschen Deutsch, man sollte ihn locker schaffen, 60 Minuten pro Tag;
- Von jeder Sache etwas, zwei Schulstunden jeden Tag;
- Den ganzen Schultag nur Wochenplanarbeit mit vielen Spielen und Sachen, die man nicht lange erklären muss“

Zusammenfassend sei festgestellt, dass diese Befragung mit einem qualitativen Fragebogen mit 12 offenen Fragen die Annahme bestätigte, dass die Schülerinnen und Schüler mit viel Spaß an dem Wochenplan arbeiten. Sie sind sehr motiviert und arbeiten dadurch auch sehr intensiv. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass nur ein Wochenplan, der den Schülerinnen und Schülern Entscheidungsfreiräume bietet, das leisten kann. Wenn der Lehrer alle Inhalte vorgibt, nimmt er den Schülern eine große Möglichkeit der individuellen Differenzierung und ihrer Selbstständigkeit. Je mehr im Rahmen des

Wochenplans vorgeschrieben wird, desto weniger kann er für die Selbstständigkeitsentwicklung des Schülers leisten.

Um diese Hypothese zu stützen, muss untersucht werden, wieweit die Schülerinnen und Schüler in der Wochenplanarbeit selbst bestimmen, bzw. mitbestimmen dürfen.

Dazu wird auch ein Fragebogen für die Lehrerinnen und Lehrer notwendig, um die Aussagen der Schülerinnen und Schüler überprüfen zu können.

9.2 Pretest

Ausgehend von dem Begriffsverständnis von selbstgesteuertem Lernen, das einen in die Lage versetzen soll, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, um zukünftiges Lernen zu fördern, war das Ergebnis des qualitativen Fragebogens nicht gänzlich zufriedenstellend und sollte mit einem quantitativen Fragebogen untermauert werden. Die Kinder in der 3. Klasse Grundschule können sich noch nicht hinreichend reflektiert schriftlich äußern, obgleich die Nennung von Zeiteinteilung, Planung, Selbstständigkeit und die Äußerung gelernt zu haben, „dass Lernen was bringt“ (Fragebogen einer Schülerin) zeigen, dass im Rahmen der Wochenplanarbeit Potentiale selbstgesteuerten Lernens als fächerübergreifende Kompetenz im Ansatz erworben werden können. Es wurde ein quantitativer Fragebogen entwickelt, der mit ja, eher ja, eher nein und nein zu beantworten war, indem die Schülerinnen und Schüler das passende Kästchen angekreuzt haben.

Folgende Fragen wurden erarbeitet, die nun in der Reihenfolge vorgestellt werden, wie sie auch im Fragebogen angeordnet sind:

- Kennst du Wochenplanarbeit?

Sollte diese Voraussetzung nicht gegeben sein, wäre eine Beantwortung folgender Fragen nicht möglich.

- Macht dir Wochenplanarbeit Spaß?

Hinweisend auf das Kapitel der vorliegenden Arbeit: Potential für Motivation soll mit dieser Frage ein Teilbereich der Motivation der Schülerinnen und Schüler abgefragt werden, zur Vertiefung dient die folgende Frage:

- Macht dir Wochenplanarbeit mehr Spaß als der andere Unterricht?
- Ist Wochenplanarbeit anders als der Unterricht?

Mit dieser Frage soll das Verständnis abgefragt werden, das die Schülerinnen und Schülern von Wochenplanarbeit haben. Sollte diese Frage mit nein beantwortet werden, muss der Beantwortung nachgegangen werden.

- Ist es dir recht, dass du bereits alle Aufgaben für 1 Woche kennst?

Diese Frage versucht zu beleuchten, ob Schülerinnen und Schüler die selbstständige Einteilung der Aufgaben schätzen, als Gegenfrage dient die folgende:

- Wäre es dir lieber, wenn deine Lehrerin oder dein Lehrer dir immer sagen, was du machen sollst ?
- Hast du im Wochenplan noch etwas für dich gelernt, außer der Thematik, die gerade im Unterricht durchgenommen worden ist?

Die Formulierung dieser Frage gestaltete sich sehr schwer, da die Reflexion über selbstgesteuertes Lernen den jungen Schülerinnen und Schülern noch nicht möglich ist. Diese Frage soll nur auf eine Tendenz hinweisen, wird jedoch nicht statistisch ausgewertet, ebenso wird mit der folgenden Frage verfahren:

- Hast du in der Wochenplanarbeit mehr für dich selbst gelernt als im anderen Unterricht?

- Hast du Planen und Organisieren in der Wochenplanarbeit gelernt?

Nachdem die Schülerinnen und Schüler gefragt wurden, was sie unter planen und organisieren verstehen, konnte diese Frage aufgenommen werden, da sich die Befragten durchaus die Arbeitseinteilung unter den beiden genannten Verben vorstellten.

- Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, was du arbeitest?

Die freie Entscheidung über die Arbeitswahl ist eine wichtige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen, wie bereits ausgeführt, somit muss abgefragt werden, ob diese Voraussetzung gegeben ist, wie auch die freie Zeiteinteilung, Raumeinteilung und die Wahl des Lerntempos.

- Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, wann du arbeitest?
- Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, wo du arbeitest?

- Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, wie lange du arbeitest?
- Kannst du bei der Wochenplanarbeit über dein Arbeitstempo selbst entscheiden?
- Kannst du bei der Wochenplanarbeit über deine Pausen selbst entscheiden?
Ob der Wochenplan vom Lehrer vorgegeben ist, oder von der Schülerin und dem Schüler selbst entwickelt wurde, sollen die beiden folgenden Fragen beleuchten.

- Kannst du selbst deinen Wochenplan für dich planen?
- Hast du dir im Wochenplan selbstständig Ziele gesetzt?

Die Frage der freien Partnerwahl soll Aufschluss darüber geben, ob mit einem Partner gearbeitet wird oder lieber alleine und wenn ein Partner gewählt wird, über die gelungene oder misslungene Zusammenarbeit. Somit kann ein Teilbereich der Sozialkompetenz abgefragt werden.

- Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, mit wem du arbeitest?
- Arbeitest du in der Wochenplanarbeit mit einem Partner?
- Hast du Ärger mit dem Partner während der Wochenplanarbeit?
Aufschluss auf die Motivation könnte folgende Fragen bringen:
- Fängst du sofort mit der Wochenplanarbeit an?
- Lässt du die Wochenplanarbeit erst einmal liegen und beginnst später damit?
- Wirst du mit der Wochenplanarbeit fertig?
- Fängst du mit dem an, was dir schwer fällt?

Der Faktor der Zufriedenheit bei der eigenen Arbeit ist sehr wichtig. Er könnte auf eine Über- bzw. Unterforderung hinweisen.

- Bist du mit dir in der Wochenplanarbeit zufrieden?
- Hast du mit der Wochenplanarbeit Schwierigkeiten ?
- Kannst du mit der Wochenplanarbeit gut lernen?
- Fängst du mit dem an, was dir besonders leicht fällt?

Die beiden letzten Fragen beschäftigen sich mit der Öffnung der Wochenplanarbeit und versuchen die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung der Wochenplanarbeit abzufragen.

- Kannst du dir selbst aussuchen, was du in der Wochenplanarbeit machen möchtest?
- Durftest du auch Vorschläge machen, was im Wochenplan für alle zu tun ist?

24 Schülerinnen und Schüler der Klasse 4c wurden mit diesem 4-seitigen quantitativen Fragebogen mit 30 Fragen befragt. Jede Frage wurde vorgelesen und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam angekreuzt.

Auf die Frage hin, ob ihnen die Beantwortung leicht gefallen sei, antworteten die Schüler mit ja. Sie hätten die Fragen gut verstanden. Dennoch war bei der Auswertung zu bemerken, dass einzelne Fragen zu Missverständnissen führen können, deshalb wurde der Fragebogen nochmals überarbeitet und in dieser vorliegenden neuen Fassung (siehe Anhang) in der geplanten Untersuchung an 10 Grundschulen verwendet. Die Ich-Form wird aus Verständnisgründen gewählt. Einige Fragen wurden umgestellt, um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden.

Die quantitative Methode schränkt die Kreativität der Schülerantworten zwar ein, doch durch gezielte Fragestellungen wird versucht herauszufinden, ob Wochenplanarbeit, wenn sie in einer offenen Form durchgeführt wird, zu Potentialen selbstgesteuerten Lernens, der Förderung der Lernkompetenz und mehr Selbstständigkeit führt. Ich bin mir im Rahmen der Datenerhebung bewusst, dass es u. a. zu einem „Interviewereffekt“ kommen könnte.

„Interviewereffekte: Das Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft, persönliche Charaktereigenschaften und besonders erkennbare Erwartungen an die Ergebnisse durch Interviewer können unvorhersagbare Effekte auf die Antworttendenzen von Befragten haben.“ (Krüger 1992, S. 241)

Diesem Effekt soll entgegengewirkt werden, indem der Interviewer eine neutrale Person ist. Die Bearbeitung der Fragebögen durch die Schülerinnen und Schüler führen jedoch die jeweiligen Lehrer an den verschiedenen Schulen durch, sodass ihre Neutralität nicht gänzlich gewährleistet ist.

Insgesamt wurde die Erfahrung gemacht, dass es sehr schwer war, einen Fragebogen für eine 3. oder 4. Klasse zu entwerfen. Sich als Erwachsener in die sprachliche Welt der Kinder zu versetzen, bereitet Schwierigkeiten. Um die Verständlichkeit mancher Fragen zu eruieren, werden sie mit einem Item, das eine

Gegenfrage enthält, überprüft. Besonders deutlich wird bei Frage 8, dass sie von den Schülern nicht immer verstanden worden ist.

Zunächst folgt die Darstellung der Ergebnisse einiger Fragen zum Motivationshintergrund. In der befragten Klasse haben 23 von 24 Schülern mit ja auf die Frage, ob sie Wochenplanarbeit kennen, geantwortet. 13 macht Wochenplanarbeit Spaß, 10 macht sie eher Spaß und einem eher nicht. Es handelt sich hier um eine neue Schülerin in der Klasse, die den Wochenplan, den ich in der 1. und 2. Klasse mit diesen Schülern durchgeführt habe, nicht kennen gelernt hat. 15 Schülern macht Wochenplanarbeit mehr Spaß als der andere Unterricht. Und 18 sehen Wochenplanarbeit auch als etwas anderes als Unterricht. In der weiteren Auswertung fasse ich die Antworten ja und eher ja zusammen, auch nein und eher nicht. Insgesamt 24 Schülern ist es recht, wenn sie alle Aufgaben für eine Woche wissen.

Keinem wäre es recht, wenn der Lehrer immer sagen würde, was sie jetzt gerade machen sollen. Die Schülerinnen und Schüler schätzen die freie Zeiteinteilung im Rahmen der Wochenplanarbeit.

Besondere Probleme warf die Formulierung von Fragen zur Eigenorganisation, zur Selbstständigkeit und zu selbstreguliertem Lernen auf. Dennoch haben 20 Befragte auf die Frage 7 (vgl. Anlage 2) mit ja geantwortet. Man müsste noch qualitativ nachfragen, was sie denn mehr gelernt hätten. Ob sie für sich selbst mehr gelernt hätten als im anderen Unterricht, das hat die 10-jährigen überfordert. Fünf antworteten mit ja, acht mit eher, acht mit eher nicht, drei mit nein. Sie kreuzen aber bei Frage 9 fast alle, bis auf die neue Schülerin, an, dass sie in der Wochenplanarbeit planen und organisieren gelernt haben. Hier trägt diese Form des offenen Unterrichts viel zur Selbstständigkeit und Eigenorganisation des Schülers bei.

Auf Nachfragen stellt sich heraus, dass die neue Schülerin nur einen geschlossenen Wochenplan kennt, der gänzlich von der Lehrkraft vorgegeben wird und kreuzt deshalb eher nein an. 20 Schüler sind der Meinung, dass sie in der Wochenplanarbeit entscheiden können, was sie arbeiten. Keine freie

Entscheidung zu haben, wird wieder von der neuen Schülerin angekreuzt. Man erkennt an diesem Beispiel, dass es entscheidend ist, welche Art von Wochenplanarbeit die Schüler kennen. Wann, wo und wie lange gearbeitet wird, die freie Entscheidung darüber wurde von fast allen mit ja angekreuzt. Diese Fragen habe ich nochmals präzisiert und verbessert, da die Schüler während der Befragung nachgefragt haben. Alle 24 können ihr Arbeitstempo bei der Wochenplanarbeit selbst bestimmen, über die Pausen 18 frei entscheiden. Die beiden türkischen Schüler haben mit nein geantwortet, sie könnten die große Pause gemeint haben. Eigenständiges Arbeiten spiegelt sich wider in der Beantwortung von Frage 16. 20 Schüler sind der Meinung, dass sie im Wochenplan selbst planen. Auch hier antwortet der türkische Schüler meines Erachtens aus Verständnisgründen mit nein. 23 setzen sich selbst Ziele im Wochenplan.

Die folgenden drei Fragen beziehen sich auf die Sozialkompetenz, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit, Kompetenzen, die der bayerische Lehrplan verlangt. 19 entscheiden frei, mit wem sie arbeiten, 19 arbeiten eher mit einem Partner und haben mit diesem keinen Ärger.

Das individuelle Zeitmanagement spiegelt sich in den Fragen 21 bis 23 wider. 22 Schüler werden mit dem Wochenplan fertig. Dies lässt auf eine gute Einteilung der Arbeit schließen.

Zur Eigeneinschätzung der Leistung meinen 19 Schüler, dass sie mit dem beginnen, was ihnen schwer fällt.

Alle 24 waren mit sich in der Wochenplanarbeit zufrieden. 20 Schülerinnen und Schüler hatten keine Schwierigkeiten und 18 konnten mit der Wochenplanarbeit gut lernen.

Um die Offenheit der Wochenplanarbeit abzufragen, wurde abschließend Frage 29 und 30 gestellt. 20 Befragte beantworteten die Frage, ob sie sich selbst aussuchen konnten, was sie machen wollten, mit ja. Hier hat wieder die neue

Schülerin als einzige mit nein geantwortet. 23 durften Vorschläge für die Wochenplanarbeit machen, nur die neue Schülerin nicht.

Zusammenfassend sei gesagt, dass die hier abgefragte Wochenplanarbeit abhängig von ihrer Offenheit zu Potentialen selbstgesteuerten Lernens, selbstständigem Arbeiten, zur Förderung der Lernkompetenz und zu einem geschulten Umgang mit Entscheidungsfreiheit und Selbstständigkeit ihren Beitrag leistet. Die Antworten der Befragung von 24 Schülerinnen und Schülern erhärten diese Aussage.

Inwiefern die Art der Wochenplanarbeit eine Rolle spielt, zeigen die Antworten der neuen Schülerin, die eine offene Form von Wochenplanarbeit nicht kennt. Die Probandenzahl ist zu gering, um von repräsentativen Ergebnissen sprechen zu dürfen.

Die Schwierigkeiten, empirische Untersuchungen zum offenen Unterricht durchzuführen, wurden bereits erwähnt. Diese Arbeit kann nicht alle Erwartungen erfüllen, vor allem stellt sich die Frage, ob es wirklich nur der Effekt Unterricht ist, der bei den Schülern selbstständiges Lernen bewirkt. Die Lehrerpersönlichkeit, die Persönlichkeit des Schülers, seine emotionalen und motivationalen Voraussetzungen, der Lernstoff, das Thema u.v.m. dürfen nicht übersehen werden, würden aber den Rahmen dieser Untersuchung sprengen.

9.3 Durchführung der quantitativen Untersuchung

Nach einigen kleinen Umstellungen und Veränderungen des Fragebogens wurde die Hauptuntersuchung durchgeführt.

An dieser Stelle werden aus dem Fragebogen nur die zielführenden Fragen herausgegriffen und untersucht. Andere Fragen dienen der Überprüfung des

Fragenverständnisses und werden aus diesem Grund nicht statistisch ausgewertet und nicht in einem gesonderten Punkt erwähnt.

Der überarbeitete Fragebogen enthält 31 Fragen, die auf einer vierstufigen Ratingskala („ja“, „eher“, „eher nicht“, „nein“) beantwortet werden können, indem die interessierenden Merkmalsdimensionen angekreuzt werden. Zu Beginn werden soziodemographische Daten abgefragt, wie Geschlecht, Alter sowie die häusliche Sprache (deutsch oder andere Sprachen).

Kennzeichnend für die Auswahl der Fragen ist die Orientierung an der realen Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler. Ebenso zeichnet sich das Problem ab, dass die Fragen dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler entsprechen und nicht dem von Erwachsenen.

Lehrerfragebogen:

Auch für die Lehrer und Lehrerinnen wurde ein Fragebogen entwickelt, der nur bei der 2. Frage qualitativ sonst quantitativ ausgewertet wird. Er enthält 4 Fragen, die zur Klärung der durchgeführten Wochenplanarbeit beitragen sollen.

- Welche Arten Wochenplanarbeit werden von dem Lehrer durchgeführt und aus welchen Gründen?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Erfahrung, die eine Lehrkraft bereits mit Wochenplanarbeit gemacht hat und der Art, wie sie Wochenplanarbeit gestaltet?
- Dürfen die Schülerinnen und Schüler z.B. auch bei der Wahl des Inhalts mitbestimmen, wenn ja, mit welcher Intensität, oder müssen die Schülerinnen und Schüler lediglich das ausführen, was die Lehrkraft ihnen vorgibt?
- In der letzten Frage soll die Lehrkraft sich dazu äußern, ob ihren Schülerinnen und Schülern Wochenplanarbeit Spaß macht.

Frage 1, 3 und 4 sind auch mit einer vierstufigen Ratingskala versehen („ja“, „eher“, „eher nicht“, „nein“)

9.3.1 Stichprobenbeschreibung

An der Befragung, die im Juli 2005 durchgeführt wurde, nahmen 234 Schülerinnen und Schüler (N=234, Mädchen=128, Jungen=106) aus 10 Grundschulen im Umkreis von München teil. Die Befragten kamen aus 2 dritten und 8 vierten Klassen und waren zwischen 8 und 12 Jahre alt (2/3 davon waren 10 Jahre, 3 Angaben fehlen). Die Befragung wurde mittels eines eigens für die Untersuchung entwickelten Fragebogens durchgeführt. Die Klassenlehrerinnen bzw. Klassenlehrer der 10 untersuchten Klassen wurden ebenfalls befragt. Sie erhielten einen speziell konzipierten Lehrerfragebogen, der inhaltlich auf den Schülerfragebogen abgestimmt war.

Es war im Rahmen dieser Einzelstudie nicht möglich, die gleiche Anzahl von Schülern und Lehrern zu generieren. Die Aussagen zu den Unterschieden beider Gruppen müssen daher kritisch gesehen werden und können nur Tendenzen aufzeigen.

Die Auswahl der 10 Grundschulklassen erfolgte eher zufällig. Im Rahmen des Tutoriums an der Ludwig-Maximilians-Universität München wurde die Frage gestellt, welche Lehrkräfte den Tutorinnen bekannt seien, die Wochenplanarbeit mit ihren Klassen durchführen. 18 Tutorinnen fanden 10 Klassen in ihrem Umkreis und gaben die Fragebögen an die Lehrkräfte weiter. Diese führten die Untersuchung in ihren Klassen durch, indem sie die Fragebögen vorlasen und die Klasse sie gemeinsam ausfüllte, Frage nach Frage, um eventuellen Ungleichheiten in der Lesekompetenz entgegen zu wirken.

9.3.2 Fragebögen

Wie bereits erwähnt, wurden im Schülerfragebogen, des Weiteren mit SFB abgekürzt (siehe Anhang), zunächst Geschlecht, Alter, Klassenstufe und die im Elternhaus gesprochene Sprache bzw. gesprochenen Sprachen erfasst, um etwaige Unterschiede feststellen zu können. Jedem Teilnehmer wurde später

eine Nummer zugewiesen, um die Lehrer- und Schülerfragebögen der einzelnen Schulen einander zuordnen zu können. Der eigentliche Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler bestand aus 31 Fragen, die jeweils auf einer vierstufigen Skala zu beantworten waren. Die Skala war mit „ja“, „eher“, „eher nicht“ und „nein“ beschriftet. Dazu waren zur Verdeutlichung Smileys mit den entsprechenden Gesichtsausdrücken auf der ersten Seite oberhalb der Antwortmöglichkeiten dargestellt. Dieses Format erlaubt eine rein quantitative Auswertung der Antworten.

Der Lehrerfragebogen erfasste nur die Klassenstufe und enthielt vier Fragen. Die erste Frage zielte auf den vom Lehrer gewährten Grad der Schülermitbestimmung bei der Wochenplanarbeit ab. Die Frage wurde in Bezug auf fünf Bereiche der Mitbestimmung gestellt (Lerninhalte, Aufgaben, Sozialform, Zeiteinteilung, Raumnutzung). Als Antwortformat war jeweils eine sechsstufige Skala vorgegeben. Die Bedeutung wurde im vorangehenden Text erläutert (1= Sie als Lehrer bestimmen, 2= der Schüler darf kaum mitbestimmen, 3= der Schüler darf ein wenig mitbestimmen, 4= der Schüler darf mitbestimmen, 5= der Schüler darf in hohem Maß mitbestimmen, 6= der Schüler darf selbst bestimmen). Die zweite Frage war qualitativ und fragte nach den Gründen und Zielen für das Durchführen von Wochenplanarbeit. Als Antwort wurden nur die Wörter „weil“ und nach einigen leeren Zeilen „um zu“ vorgegeben. Die dritte Frage untersuchte, wie lange die jeweiligen Lehrkräfte schon Wochenplanarbeit durchführen. Es gab vier Antwortmöglichkeiten (weniger als ein Jahr, weniger als fünf Jahre, mehr als fünf Jahre, über zehn Jahre). Die vierte und letzte Frage befasste sich mit der Einschätzung der Lehrer bezüglich des Spaßes der Schüler bei der Wochenplanarbeit. Hier wurde das gleiche Antwortformat wie beim Schülerfragebogen verwendet.

Die Befragung wurde von den zuständigen Lehrerinnen bzw. Lehrern in den zu befragenden Klassen durchgeführt. Diese hatten die Anweisung, der Klasse die Fragen einzeln laut vorzulesen, um etwaige Störungen, die durch schlechtes Leseverständnis entstehen könnten, zu vermeiden. Die Fragen wurden im Klassenverband angekreuzt, sodass man eine etwaige Beeinflussung durch den Banknachbarn nicht ganz ausschließen kann. Die Schülerinnen und Schüler konnten Rückfragen an die Lehrer richten.

Die Bearbeitung der Fragebögen erforderte einen Zeitaufwand von zirka 45 Minuten.

Die Lehrer füllten ihre Fragebögen für sich aus, ohne Rücksprache zu halten.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Befragung war, dass sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler Wochenplanarbeit kannten.

Der Rücklauf der Fragebögen war bei beiden befragten Gruppen zu 100% gegeben.

Die statistische Auswertung der Befragungen der Schülerinnen und Schüler erfolgte im Rahmen von Kategorien, die sich an den anfangs theoretischen Erläuterungen orientieren. (vgl. S. 42 f.)

- Spaß als Teilaspekt der Motivation
- Potentiale zur Erlangung von Sozialkompetenz
- Zeiteinteilung
- Organisationsstrategien
- Inhaltsauswahl
- Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer
- Dauer der Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer mit Wochenplanarbeit
- Grad der Öffnung von Wochenplanarbeit
- Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler
- Wochenplanarbeit als Beitrag zur Selbstwertsteigerung und Persönlichkeitsentwicklung

Diese Einteilung wurde den Potentialen selbstgesteuerten Lernens folgend gewählt, die der Forschungsfrage: „Gibt es Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit?“ zugrunde liegen. Die mögliche Förderung von Lernkompetenz, repräsentiert durch freie Zeiteinteilung, selbstständige Organisation des Lernprozesses und die eigene Inhaltsauswahl der Schülerinnen und Schüler, soll untersucht werden.

Des Weiteren die Motivation der Schülerinnen und Schüler, zum einen aus ihrer eigenen Sicht, zum anderen aus der Sicht der Lehrer.

Wie selbstständig die Schüler arbeiten und entscheiden dürfen, soll der Grad der Mitbestimmung im Rahmen der Wochenplanarbeit durch die Schülerinnen und Schüler darstellen. Es soll auch die Art des Wochenplans festgestellt werden, ob dieser eher offen oder geschlossen ist.

9.4 Ergebnisse der quantitativen Untersuchung

Die deskriptive Auswertung der Daten erfolgt größtenteils mit der Methode der Mittelwertbildung von Skalen, um damit Vergleiche zwischen den einzelnen Gruppen ziehen zu können. Eine direkte Interpretation der arithmetischen Mittel ist aufgrund der fehlenden Bezugsnorm nur sehr eingeschränkt möglich; daher wird diese Methode nur in wichtigen Einzelfällen angewendet. Wegen der am Erfahrungshintergrund der Kinder ausgerichteten Fragestellung und der klar definierten Antwortalternativen können bei einzelnen Skalen auch tendenzielle Aussagen über den Vergleich des Maßes der zentralen Tendenz einer Skala zu ihrem Skalenmittelwert getroffen werden.

9.4.1 Potential für Lernkompetenz

9.4.1.1 Zeiteinteilung

79,3% der Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst, wie lange sie an einer Sache arbeiten (Frage 14, SFB: „Wie lange ich an einer Sache arbeite, kann ich in der Wochenplanarbeit selbst entscheiden.“) Nach eigenen Angaben 90,6% können über ihr Arbeitstempo selbst entscheiden. (Frage 15, SFB: „Ich kann in der Wochenplanarbeit über mein Arbeitstempo selbst entscheiden.“) Sie regulieren somit ihre Lernschritte selbst und planen diese weitgehend selbst.

9.4.1.2 Organisationsstrategien

In der Wochenplanarbeit organisieren gelernt zu haben, geben 83,5% der Befragten an. (Frage 9, SFB: „In der Wochenplanarbeit habe ich Organisieren gelernt.“) 69,6% setzen sich eigene Ziele (Frage 18, SFB: „Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.“) und 85,5% teilen sich ihre Zeit selbst ein (Frage 11, SFB: „In der Wochenplanarbeit kann ich mir meine Zeit einteilen.“). Dabei ist anzumerken, dass den Schülern der Begriff „organisieren“ bekannt war, sie verstanden darunter die Einteilung ihres Lernprozesses.

Sehr individuell und differenziert können die Schüler mit dem Beginn der Wochenplanarbeit verfahren. 29,9% beginnen mit dem, was ihnen schwer fällt, 22,2% mit dem, was ihnen eher schwer fällt (Frage 25, SFB: „Ich beginne mit dem, was mir schwer fällt.“). Dagegen beginnen 33,0% mit dem, was leicht fällt und 24,7% mit dem, was eher leicht fällt. Wie bereits im Pretest festgestellt, zeigen auch diese Ergebnisse, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus wählen können, was sie in welcher Reihenfolge bearbeiten wollen. Damit ist wiederum eine Forderung des selbstgesteuerten Lernens erfüllt.

9.4.1.3 Inhaltsauswahl

Sogar 95,7% antworten mit „ja“ oder „eher ja“ auf die Frage, ob sie in der Wochenplanarbeit entscheiden können und dürfen, welche Aufgabe sie bearbeiten. Vorschläge im Rahmen der Wochenplanarbeit, die für die gesamte Klasse gelten, dürfen nur 14,2% machen, 7,7% haben mit „eher ja“ geantwortet, 20,2% mit „eher nein“ und 57,7% mit „nein“ dürfen keine Vorschläge machen. Dies bestätigt die Vermutung, dass der Lehrer die Lerninhalte und die Aufgaben in der Wochenplanarbeit vorgibt. Zudem unterstützt dies auch die Aussage des Lehrerfragebogens, in dem sich drei der zehn befragten Lehrer dahingehend aussprechen, dass sie als Lehrer über den Lerninhalt bestimmen. Zwei Lehrkräfte haben angekreuzt, dass der Schüler kaum mitbestimmen darf, bei ebenfalls zweien darf der Schüler ein wenig mitbestimmen und bei nur dreien

darf er vollkommen mitbestimmen. Dass der Schüler über den Lerninhalt selbst bestimmen darf, hat keiner der befragten Lehrer angegeben. Schülermitbestimmung in einem sehr hohen Maß wurde ebenfalls nicht angegeben.

Diese Ergebnisse der Inhaltsauswahl beziehen sich auf alle 10 Klassen, in denen Wochenplanarbeit durchgeführt wurde. Sie stellen somit einen Durchschnitt dar, da nicht in allen befragten Klassen die gleiche Art Wochenplan durchgeführt wurde.

9.4.2 Potential für Motivation

9.4.2.1 Spaß als Teilaspekt der Motivation

Zu einer der zentralen Aussagen der Untersuchung hat die Auswertung der Frage geführt, ob Wochenplanarbeit Spaß macht.

Die folgende Abbildung dient der Darstellung des Faktors Spaß, den Schülerinnen und Schüler in der Wochenplanarbeit haben. Die dazugehörige Frage im Fragebogen erfasste den Spaß, der als Teilaspekt von Motivation gesehen wird. Dies ist dadurch bedingt, dass man bei Schülern zwischen acht und zehn Jahren das Verständnis des Wortes „Motivation“ nicht voraussetzen kann. Daher wurde Spaß als Indikator für den zugrunde liegenden Teilaspekt der Motivation erfasst.

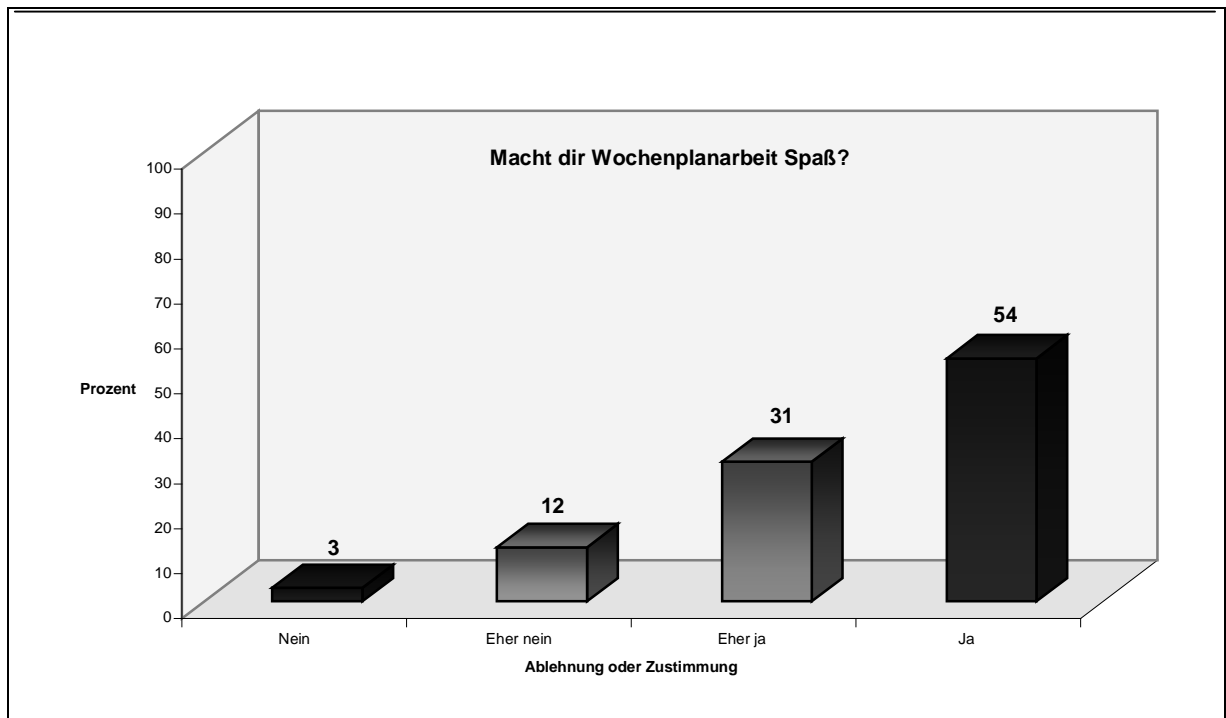


Abb. 1: Darstellung der Antworten der Kinder auf das Spaßmachen der Wochenplanarbeit

Wie die Abbildung zeigt, macht Wochenplanarbeit 85% der Befragten Spaß bzw. eher Spaß. Bei genauerer Betrachtung der Ergebnisse lässt sich ein geringfügiger Unterschied zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Dies veranschaulicht die folgende Kreuztabelle. Den Jungen macht es geringfügig weniger Spaß. Im Alter zwischen 7 bis 9 Jahren haben Mädchen allgemein etwas mehr Spaß an der Schule, was sich in diesem Ergebnis widerspiegelt. Unter anderem geht Tim Rohrmann in seinem Buch: „Echte Kerle. Jungen und ihre Helden“ auf diese Thematik ein.

	Nein und eher nein	Ja und eher ja
Mädchen	14	114
Jungen	21	85

Tab. 1: Häufigkeitstabelle: Darstellung des Spaßes in Abhängigkeit vom Geschlecht (in Fallzahlen)

Zur Untersuchung der Hypothese, ob die Antworten der Befragten gleich verteilt sind, wurden jeweils zwei Antwortkategorien zusammengefasst. Die Anzahl der positiven und negativen Antworten unterscheiden sich nicht signifikant.

($\chi^2 = 3,59$, n. s.).

Die Frage, ob Wochenplanarbeit Deutsch- oder nicht Deutschsprechenden Spaß macht, führt zu einer interessanten Antwort. Schüler, die Deutsch und eine andere Sprache zu Hause sprechen, antworten nie mit „nein“ oder „eher nein“. Ihnen macht Wochenplanarbeit Spaß. Denjenigen, die gar kein Deutsch zu Hause sprechen, ebenfalls. Nur 34 Schüler haben überhaupt mit „nein“ oder „eher nein“ geantwortet, und diese gehören ausschließlich zu der Gruppe derer, die nur Deutsch zu Hause sprechen. Zu beachten ist jedoch, dass es sich bei dieser Gruppe auch um die größte Probandenzahl handelt.

	Nein	Eher nein	Eher ja	Ja
Deutsch und andere Sprache/n	0	0	6	15
Kein deutsch	0	0	7	7
Nur deutsch	6	28	60	103

Tab. 2.: Darstellung der zu Hause gesprochenen Sprache/n im Bezug zum Spaß (in absoluten Zahlen)

Aus diesem Grund stellt die folgende Abbildung Prozentzahlen dar, da so die tatsächlichen Verhältnisse abgebildet werden können. Diese Ergebnisse weisen stark darauf hin, dass Wochenplanarbeit für Schüler verschiedenster sozialer und kultureller Hintergründe positive Auswirkungen hat. Diese Zusammenhänge deuten an, dass auch gerade Schüler mit Defiziten im Deutschen Spaß an der Wochenplanarbeit haben. Möglicherweise ist das darauf zurückzuführen, dass sie im Rahmen der Wochenplanarbeit die zu bearbeitenden Aufgaben eher selbst auswählen und sich auch ihre Zeit freier als im anderen Unterricht einteilen können. Ein χ^2 - Test ließ sich hier auf Grund der geringen Zahl der Schüler, die nicht nur Deutsch sprechen, nicht durchführen. Trotzdem scheinen die Ergebnisse eindeutig. Vielleicht kann man die hohe Differenzierungsmöglichkeit bei der Wochenplanarbeit für dieses Ergebnis verantwortlich machen.

Wenngleich ein weiterer Umstand beachtet werden muss: Eine Erklärung könnte sein, dass Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bei geringem Verständnis eher dazu neigen, ja zu sagen als nein. Dies resultiert aus ihrer Fehlervermeidungsstrategie heraus. Inwieweit dieser mögliche Störfaktor die Befragung hier beeinflusst, war nicht zu überprüfen.

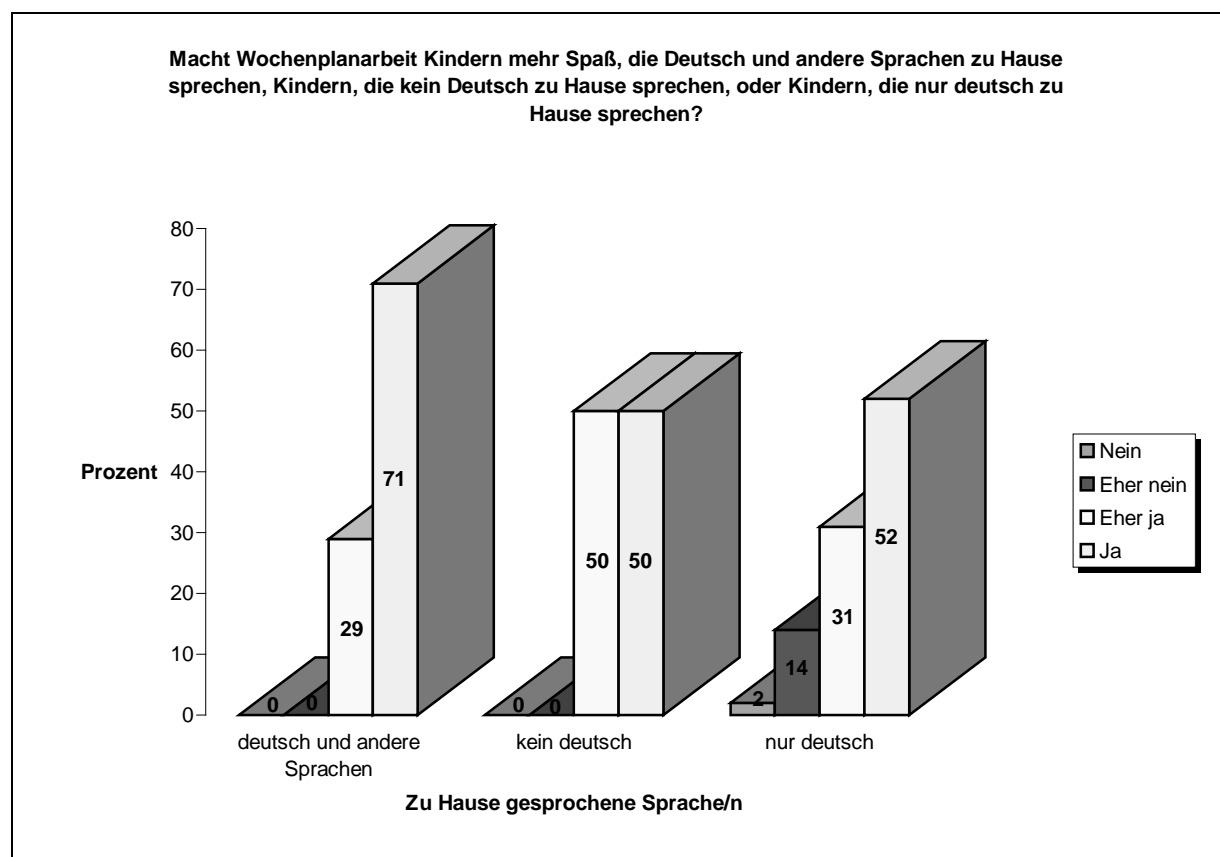


Abb. 2: Darstellung des Spaßes im Zusammenhang mit der/den zu Hause gesprochenen Sprache/n

Ein Teilaspekt der Motivation der Schülerinnen und Schüler konnte durch die beiden Fragen nach dem Spaß (Fragen 2 und 3, SFB: „Mir macht Wochenplanarbeit Spaß.“ und „Mir macht Wochenplanarbeit mehr Spaß als der

andere Unterricht.“) untersucht werden, da den Schülerinnen und Schülern der Motivationsbegriff noch unbekannt ist. Zusätzlich wurde erhoben, ob die Schülerinnen und Schüler direkt mit der Wochenplanarbeit beginnen oder sie erst einmal liegen lassen (Fragen 22 und 23, SFB: „Ich beginne sofort mit der Wochenplanarbeit.“ Und „Ich lasse die Wochenplanarbeit erst einmal liegen und beginne später damit.“). Eine Korrelation der direkten und indirekten Fragen wurde vorgenommen. Es ergab sich eine Korrelation von 0,322, die auf einem Signifikanzniveau von 0,01 signifikant ist (Korrelation nach Pearson). Zudem zeigt sich, dass der Motivationsmittelwert der Kinder (berechnet aus den Fragen 2, 3, 22, 23 (umgepolt)) bei 3,36 liegt. Dieser sehr hohe Wert spricht für eine sehr hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit, die auch der χ^2 -Test bestätigt. Zudem wurde ein Einstichproben-t-Test gerechnet. Dieser untersucht, ob der Mittelwert der Stichprobe bedeutsam von einem gesetzten Wert abweicht. Hier wurde als gesetzter Wert der zu erwartende Mittelwert eingesetzt (2,5). Die Skala des Fragebogens reichte von 0-4. D.h. es gab vier mögliche Antworten: 0 oder 1 oder 2 oder 3 oder 4. Das Skalenmittel von 2,5 ergibt sich durch die Aufsummierung von 1, 2, 3 und 4 (=10) und die Division durch 4 (=2,5).

Anschließend hat der Test auf Unterschiedlichkeit des tatsächlich vorliegenden Mittelwerts von dem gesetzten zu erwartenden Skalenmittel gezeigt, dass die Abweichung statistisch bedeutsam ist, sozusagen unter der Voraussetzung, dass die Klasse den "normalen" Unterricht mit durchschnittlich 2,5 bewerten würde. Da die Klasse jedoch nicht zum "normalen" Unterricht befragt worden ist, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Kinder immer tendenziell einen Wert über dem Skalenmittel angeben, weil sie jeglichen Unterricht gern mögen oder sozial erwünscht antworten.

Es ist anzumerken, dass die vorliegende Stichprobe nicht auch zu normalem Unterricht befragt wurde. So genannte Deckeneffekte hätten somit ausgeschlossen werden können. D.h. man hätte zeigen können, dass allein der Wochenplanunterricht mehr Spaß macht als anderer Unterricht.

9.4.2.2 Motivationslage der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Auch die Lehrer wurden befragt, wie sie den Spaß der Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit einschätzen. Es zeigte sich eine recht ähnliche Verteilung wie bei den Schülerinnen und Schülern. Zum Zweck der besseren Vergleichbarkeit der Lehrer- und Schülereinschätzungen zeigt die folgende Abbildung (Abb. 3) beide Einschätzungen, wobei die der Lehrer im Vordergrund, und die der Schüler im Hintergrund dargestellt wird.

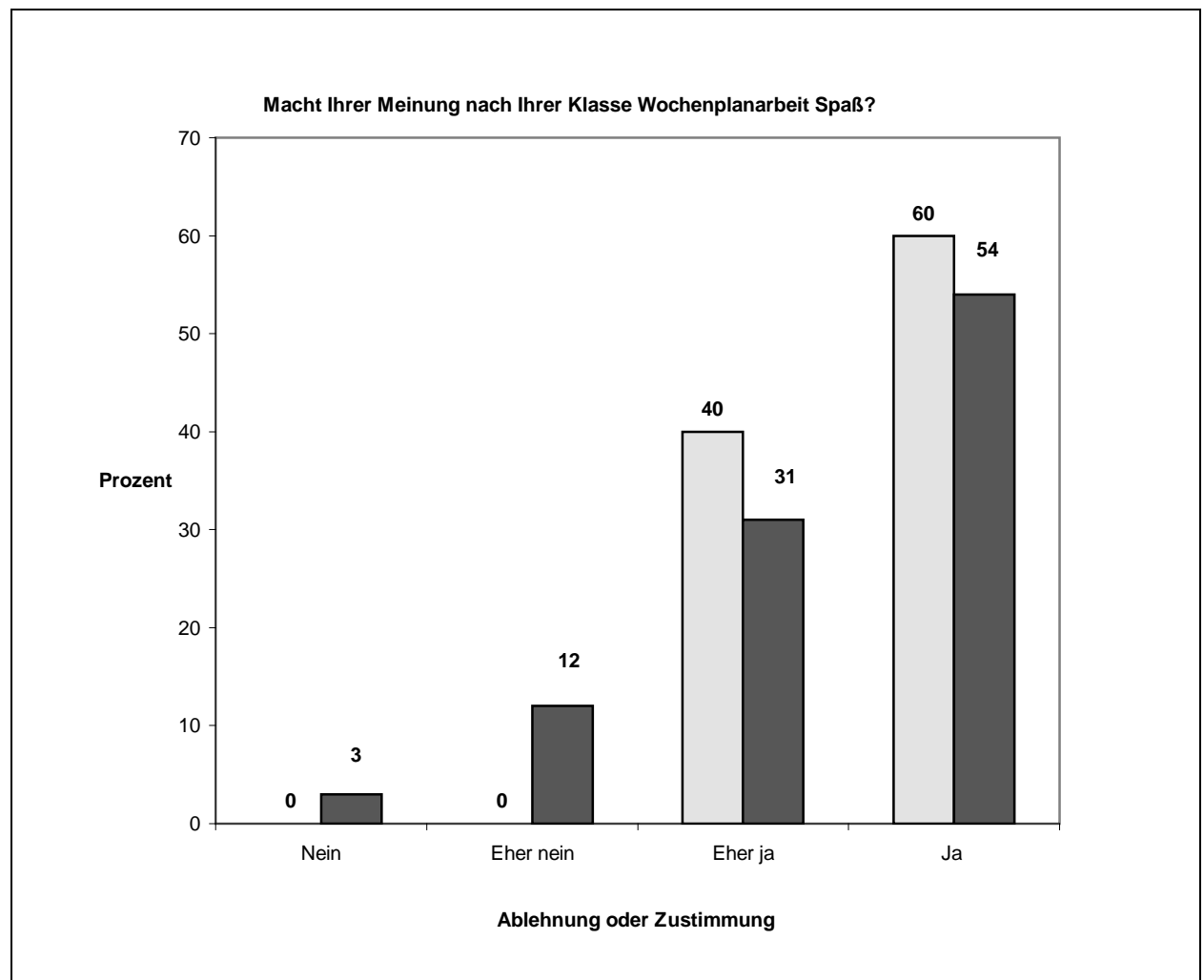


Abb. 3: Einschätzung des Spaßes, den Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit haben, aus Sicht der Lehrer(gelb) und Schüler(rot) im Vergleich

Alle zehn Lehrerinnen und Lehrer sind der Überzeugung, dass ihren Klassen Wochenplanarbeit Spaß macht. Zumindest haben sechs mit „ja“ und vier mit „eher ja“ geantwortet. Seitens der Lehrerinnen und Lehrer wird der Spaßfaktor, den Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit haben, etwas höher eingeschätzt, als ihn die Schülerinnen und Schüler beurteilen.

Nun stellt sich die Frage, ob das die Schülerinnen und Schüler an jeder einzelnen Schule so sehen. Aus diesem Grund wird nun jede Schule einzeln betrachtet. Vgl. dazu:

Schule ↓ Spaß →	Nein	Eher nicht	Eher	Ja
1	1	12	6	4
2	0	2	2	21
3	0	2	12	12
4	2	5	10	8
5	0	0	4	18
6	0	1	20	3
7	3	2	4	8
8	0	5	10	8
9	0	0	0	23
10	0	0	5	21

Tab. 3: Darstellung der Angaben der Schüler zum Spaß bei der Wochenplanarbeit pro Schule (in Fallzahlen)

In der Darstellung der Schulmittelwerte wird noch viel deutlicher, dass es in manchen Schulen sehr stark variierende Antworten der Schülerinnen und Schüler gab, während sich in anderen Schulen sehr homogene Antworten finden ließen. Statistisch wirkt sich das in der Standardabweichung aus. Eine

Standardabweichung von 0 (in Tabelle 4 rot gekennzeichnet), wie bei der Schule 9, bei einem Mittelwert von 4,0 bedeutet, dass alle Schüler mit eindeutigem „ja“ geantwortet haben. Da dies bei 23 Schülern schon ein recht unwahrscheinliches Ergebnis ist, sollte man eine Verfälschung des Ergebnisses in Betracht ziehen. Bei anderen Schulen, z.B. der Schule 7, zeigen die Schülerinnen und Schüler hingegen sehr unterschiedliche Antworten, was sich zum einen auch in Tab. 3 zeigt (rot gekennzeichnet) und zum anderen in der vergleichsweise hohen Standardabweichung. Die Schüler dieser Schule haben folglich durchaus verschiedene Meinungen zur Wochenplanarbeit.

Schule	Mittelwert des Späßes der Schüler pro Klasse	Anzahl der Schüler in der Klasse	Standardabweichung
1	2,5652	23	,84348
2	3,7600	25	,59722
3	3,3846	26	,63730
4	2,9600	25	,93452
5	3,8182	22	,39477
6	3,0833	24	,40825
7	3,0000	17	1,17260
8	3,1304	23	,75705
9	4,0000	23	,00000
10	3,8077	26	,40192

Tab. 4: Darstellung der Spaßmittelwerte der Schüler und der Standardabweichung

Auffallend ist zudem in Tab. 3, dass Wochenplanarbeit in Schule 1, zwölf Schülerinnen und Schülern eher keinen Spaß macht. Möglicherweise könnte dies damit zusammenhängen, dass in dieser Schule die Schülermitbestimmung besonders gering ist. In Tab. 5 wird dies veranschaulicht.

Schülermitbestimmung bei Aufgaben nach Schülermeinung	Nein	Eher nicht	Eher	Ja
Schule				
1	7	2	3	11
2	1	9	15	0
3	3	14	6	3
4	4	3	4	13
5	2	0	4	12
6	3	13	8	0
7	5	5	4	2
8	0	10	9	3
9	10	1	1	11
10	3	3	2	18

Tab. 5: Darstellung der von den Schülern wahrgenommenen Mitbestimmung bei der Aufgabenwahl in den einzelnen Schulen

Wie die Tabelle zeigt, kreuzen 11+3 Schülerinnen und Schüler „eher ja“ oder „ja“ an, aber auch 7+2 „eher nicht“ und „nein“. Somit kann die Mitbestimmung bei der Aufgabenauswahl nur einer der Gründe, nicht aber der einzige ausschlaggebende Grund sein. Möglicherweise hängt der geringe Spaß auch mit der Auswahl der Lerninhalte zusammen.

Schülermitbestimmung bzgl. der Lerninhalte nach Schülermeinung →	Nein	Eher nicht	Eher	Ja
Schule ↓				
1	21	1	0	1
2	25	0	0	0
3	3	3	5	15
4	15	8	1	0
5	6	8	3	5
6	3	15	5	1
7	15	2	0	0
8	23	0	0	0
9	14	7	0	2
10	10	3	4	9

Tab. 6: Darstellung der von den Schülern wahrgenommenen Mitbestimmung bei den Lerninhalten in den einzelnen Schulen

In der Auswertung hinsichtlich der Schülermitbestimmung bezüglich der Lerninhalte wird deutlich, dass je Schule 1,21 Schülerinnen und Schüler mit „nein“ antworten, in Schule 2 kreuzen sogar 25 an, dass sie bei der Aufgabenauswahl nicht mitbestimmen dürfen. Dadurch bedingt stellt sich die Frage nach dem Grund, weshalb Wochenplanarbeit den Schülerinnen und Schülern in Schule 2 trotzdem Spaß macht.

Es zeigt sich somit, dass es multifaktorielle Einflüsse geben muss, die daraufhin wirken, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit Spaß haben, obwohl sie nicht oder nur kaum mitbestimmen dürfen.

9.4.3 Potential für Sozialkompetenz

Folgende Fragen im Schülerfragebogen wurden gestellt, um zu überprüfen, ob Potentiale zur Erlangung von Sozialkompetenz im Rahmen von Wochenplanarbeit erworben werden können.

Von den befragten Schülerinnen und Schülern arbeiten 58,5% mit einem Partner (Frage 20, SFB: „Ich arbeite in der Wochenplanarbeit mit einem Partner.“). Ärger mit dem Partner (Frage 21, SFB: „Ich habe Ärger mit meinem Partner während der Wochenplanarbeit.“) haben hingegen nur 16,3%. 83,3% empfinden es als sehr positiv, dass sie sich aussuchen können, mit wem sie arbeiten (Frage 19, SFB: „In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, mit wem ich arbeite.“). Das bedeutet, dass im Gegensatz zu geschlossenen Unterrichtsformen sehr viele mit einem Partner arbeiten. Vornehmlich mit dem Wunschpartner, den sie wählen durften. Dieser Umstand fördert wiederum Teamarbeit und soziale Kompetenzen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden auch zu den sozialen Aspekten der Wochenplanarbeit befragt. Hierbei ging es zunächst darum, ob die Schüler überhaupt selbst entscheiden dürfen, mit wem sie arbeiten (Frage 19, SFB: „In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, mit wem ich arbeite.“). Es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit sehr großer Mehrheit selbst darüber entscheiden können. Auch hier wurde ein signifikanter χ^2 -Test gerechnet, der zeigt, dass überzufällig viele Kinder über ihre Sozialform selbst entscheiden dürfen.

Das folgende Diagramm veranschaulicht die Antworthäufigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

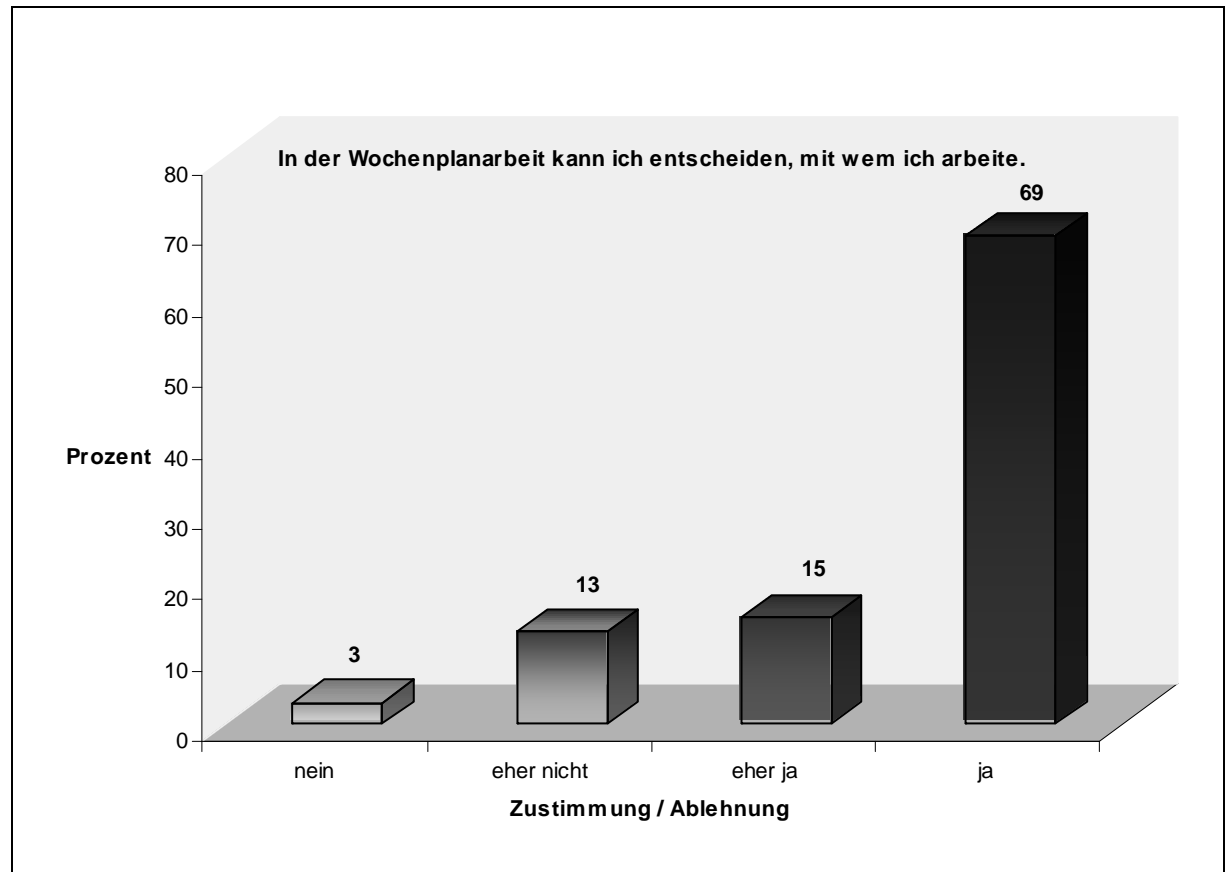


Abb.4: Entscheidungsfreiheit der Schüler in Bezug auf die Sozialform

Bei weiteren Betrachtungen zeigt sich, dass sich gar nicht so viele Schülerinnen und Schüler für die Partnerarbeit entscheiden. Dazu werden die Antworten auf Frage 20 (SFB: „Ich arbeite in der Wochenplanarbeit mit einem Partner“) dargestellt (Abb. 5).

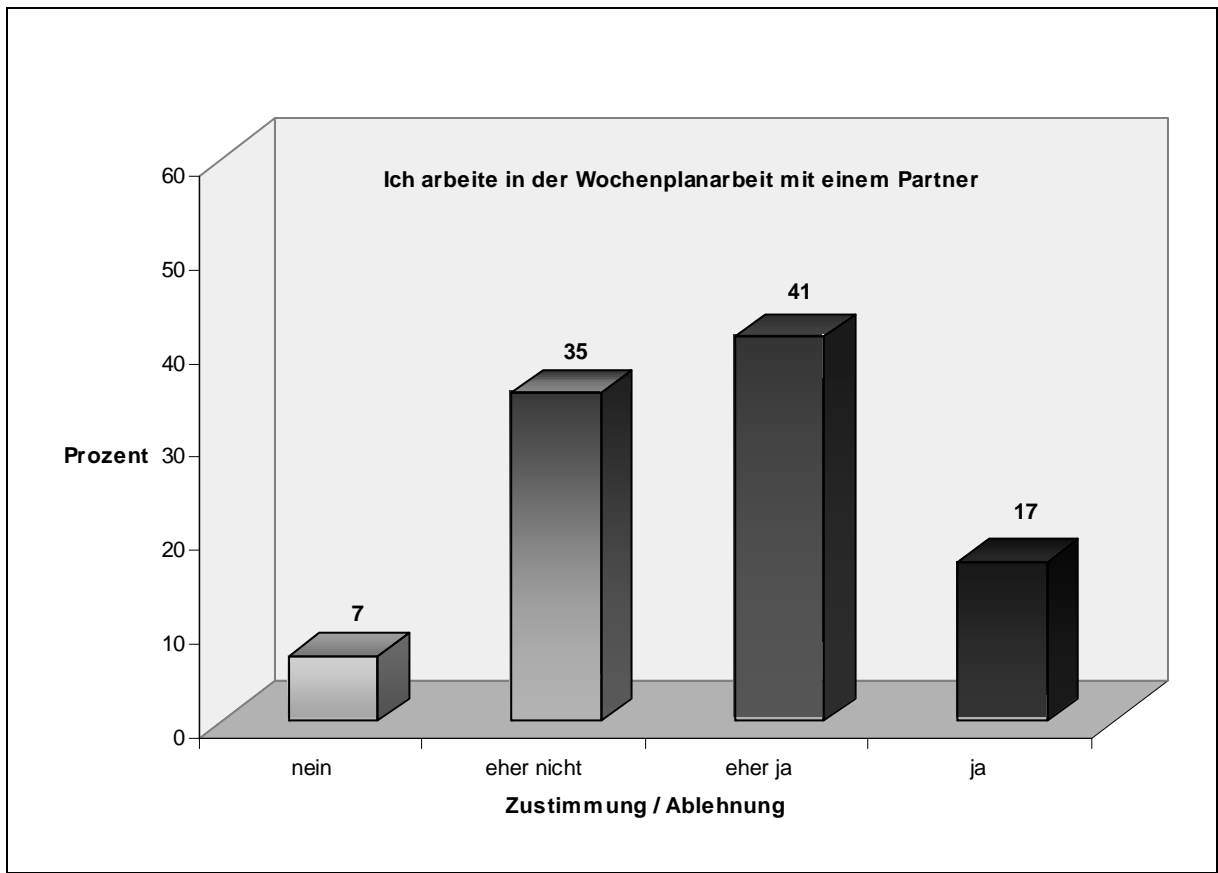


Abb. 5: Arbeiten mit Partner bei der Wochenplanarbeit

Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler tendiert eher dazu, mit einem Partner zu arbeiten. Wenn sie mit Partner arbeiten, haben sehr wenige Ärger mit dem Partner, wie im Folgenden veranschaulicht wird.

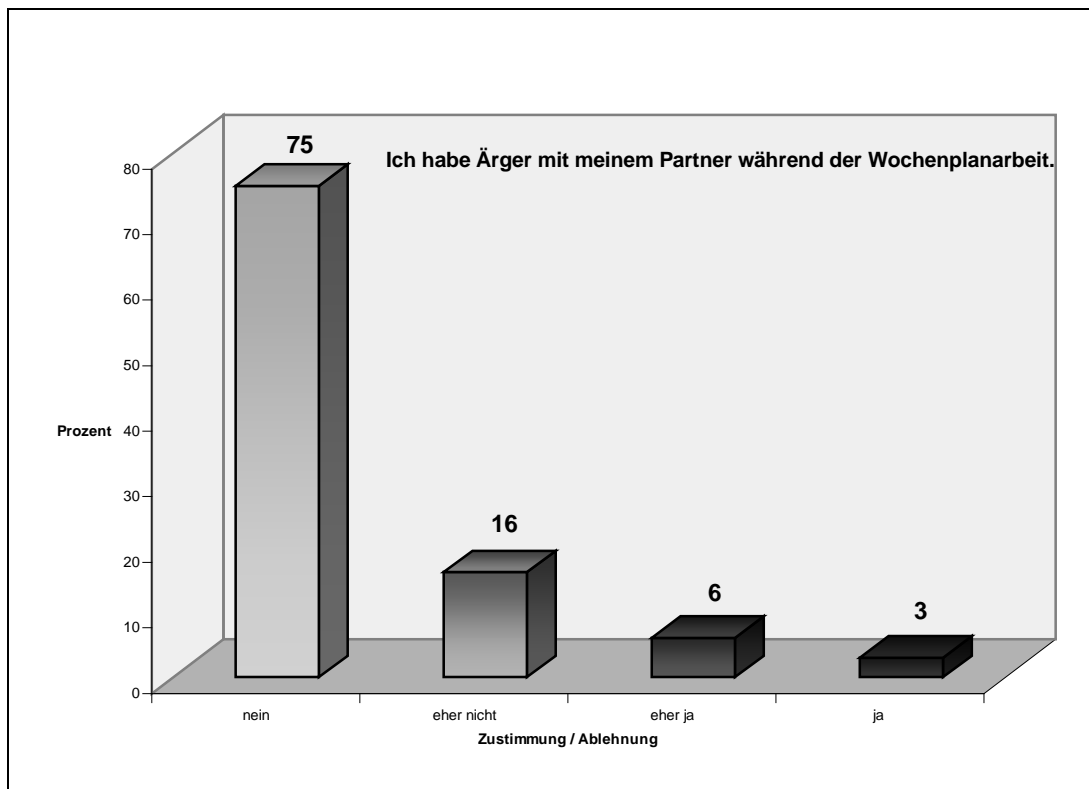


Abb. 6: Darstellung des Ärgers mit dem Partner während der Wochenplanarbeit

Das könnte bedeuten, dass die Wochenplanarbeit durchaus die Sozialkompetenz fördert. Auch hier zeigt der signifikante χ^2 -Test wiederum, dass überzufällig viele Kinder keinen Ärger bei der Partnerarbeit haben. Schülerinnen und Schüler der Grundschule müssen lernen, mit einem Partner zusammenzuarbeiten. Das fällt mit einem selbst gewählten Partner leichter, könnte aber auch zu Problemen, Streit und Ärger führen, wenn Grundschüler das Arbeiten mit einem Partner nicht gewohnt sind und dazu keine Gelegenheit bekämen. Auch der Einstichproben-t-Test vermittelt ein ähnliches Bild. Er ist auf dem 5%-Signifikanzniveau signifikant beim Vergleich des erwarteten Mittelwerts von 2,5 im Vergleich zum tatsächlichen, der bei 1,37 liegt. Einerseits spricht dies eindeutig für eine hohe Sozialkompetenz, andererseits liegt keine Vergleichsuntersuchung zu Partnerarbeit im anderen Unterricht o.ä. vor, was die Bedeutsamkeit der Ergebnisse ein wenig einschränkt.

9.4.4 Potential für Selbstständigkeit

9.4.4.1 Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Der Lehrerfragebogen enthielt ebenfalls einige Fragen zum Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich verschiedener Variablen des Wochenplanunterrichts. Zunächst wird graphisch veranschaulicht, wie die Lehrkräfte den Grad der Mitbestimmung der Kinder in Bezug auf die Lerninhalte beurteilen (Abb.3).

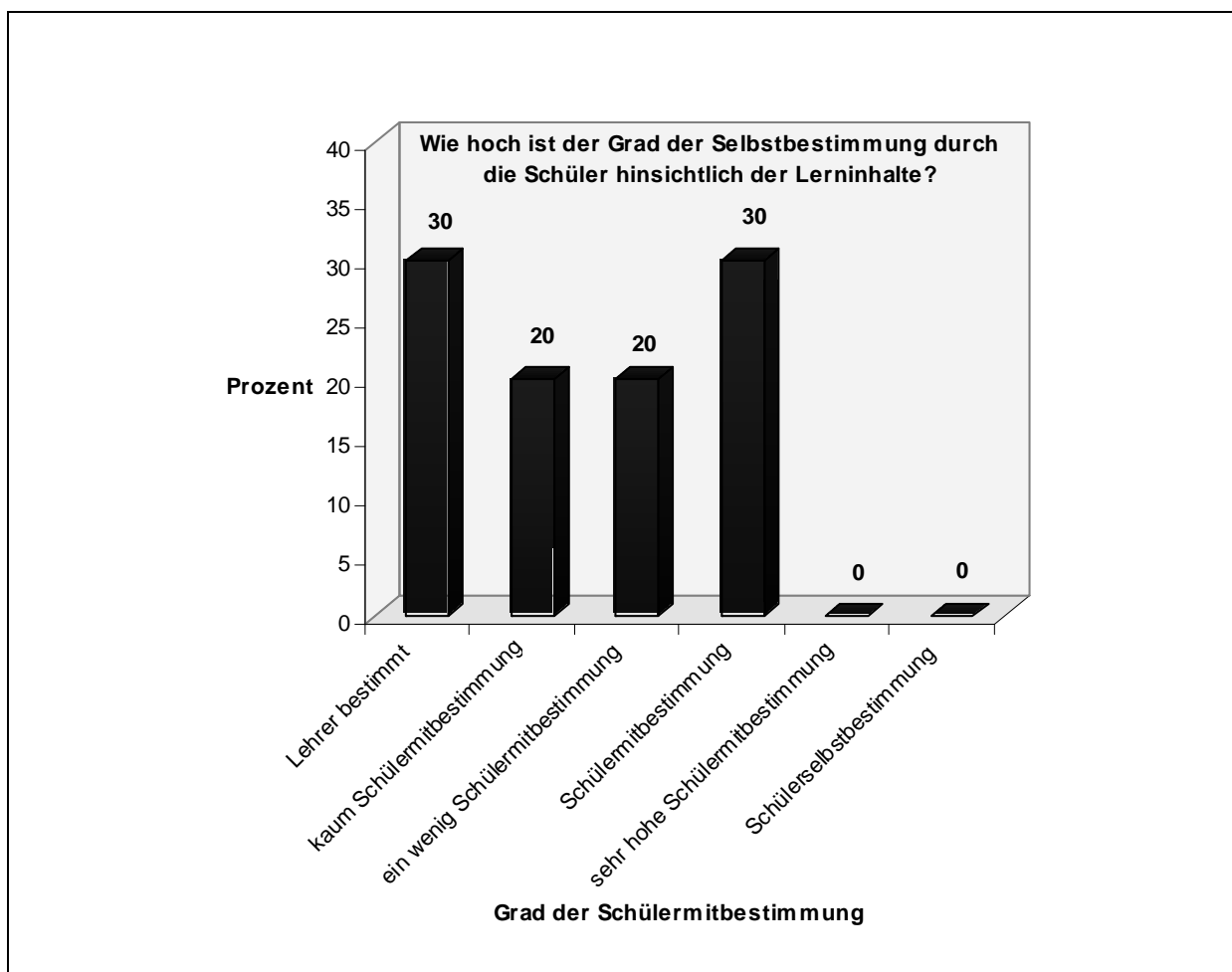


Abb. 7: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Lerninhalte

Das Säulendiagramm verdeutlicht, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Schülermitbestimmung begrenzen. Grad 5 und 6 in der Mitbestimmung, das hieße, dass die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen oder in einem sehr hohen Maß mitbestimmen dürften, wurde von den Lehrerinnen und Lehrern nicht angekreuzt.

Folgende Abbildung (Abb. 8) zeigt den von den Lehrerinnen und Lehrern angegebenen Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabenauswahl im Rahmen der Wochenplanarbeit.

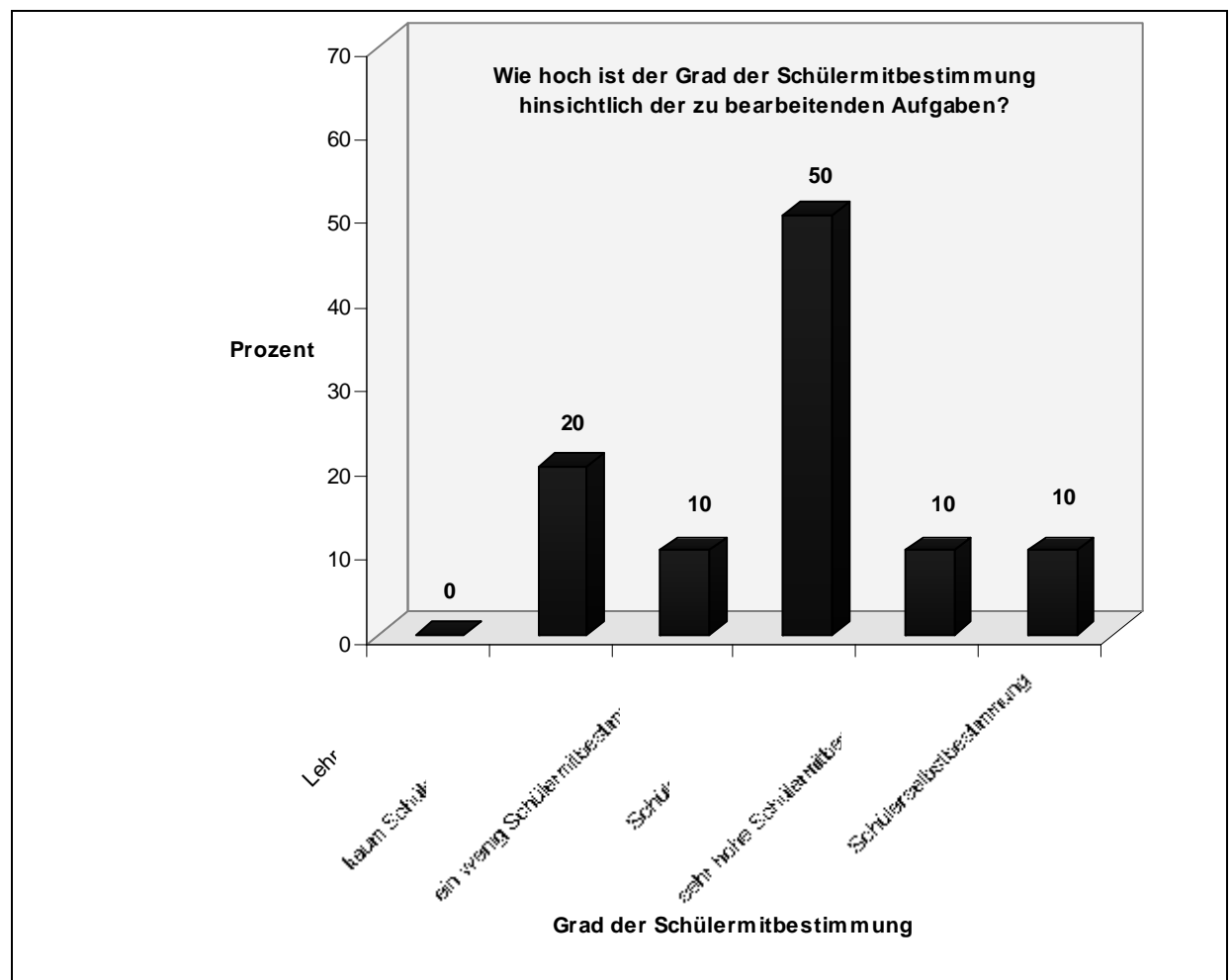


Abb. 8: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf zu bearbeitende Aufgaben

Das Diagramm zeigt die Tendenz, die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben eher mitentscheiden zu lassen als bei den Lerninhalten. Dies ist insofern sinnvoll, als die Lerninhalte auch den Lehrerinnen und Lehrern durch den Lehrplan vorgegeben sind. Mit welchen Aufgaben gewisse Inhalte nun gelernt oder geübt werden, ist hingegen nicht festgelegt. Daher haben nicht nur die Lehrer mehr Wahlmöglichkeiten bezüglich der Aufgaben, sondern sie geben diese Wahlmöglichkeit im Rahmen der Wochenplanarbeit auch an die Schülerinnen und Schüler weiter.

Auch bei den Sozialformen besteht generell die Möglichkeit der Variation innerhalb der Wochenplanarbeit. Die Antworten der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Frage werden in der folgenden Abb. 9 dargestellt.

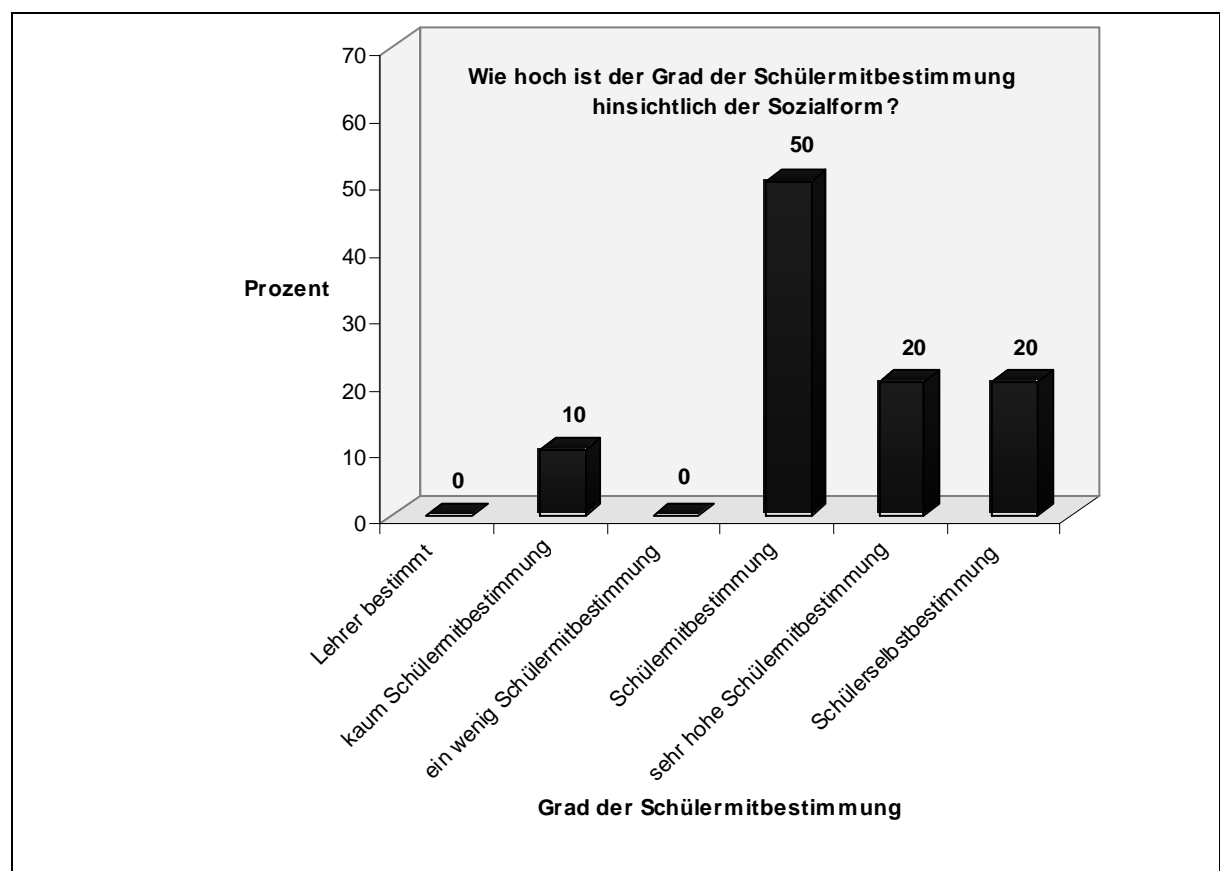


Abb. 9: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf Sozialformen

Es zeigt sich, dass die Hälfte der Lehrkräfte den Schülern im Bereich der Sozialformen durchaus etwas Raum lässt. Die Schüler dürfen wählen, ob sie allein, mit einem Partner oder in Kleingruppen arbeiten möchten. Erstaunlich ist, dass zwei Lehrkräfte sogar angeben, dass die Schülerinnen und Schüler völlig selbstständig entscheiden dürfen, wie sie arbeiten wollen. Eine derartige Schüler selbstbestimmung wurde außer bei der Wahl der Sozialform nur noch hinsichtlich der Raumnutzung angegeben.

Auch die Zeiteinteilung wurde hinsichtlich des Grades der Schülermitbestimmung untersucht. Die Antworten der Lehrkräfte ergaben folgendes Bild (Abb. 10).



Abb. 10: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Zeiteinteilung

Diese Abbildung zeigt, dass über die Hälfte der Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern durchaus zugestehen, ihre Zeit weitgehend frei einzuteilen. Dies ist auch in Bezug auf die Ermöglichung der Selbstständigkeitsentwicklung ein wichtiger Aspekt.

Zuletzt wurden die Lehrkräfte über den Grad der Schülermitbestimmung hinsichtlich der Raumnutzung befragt.

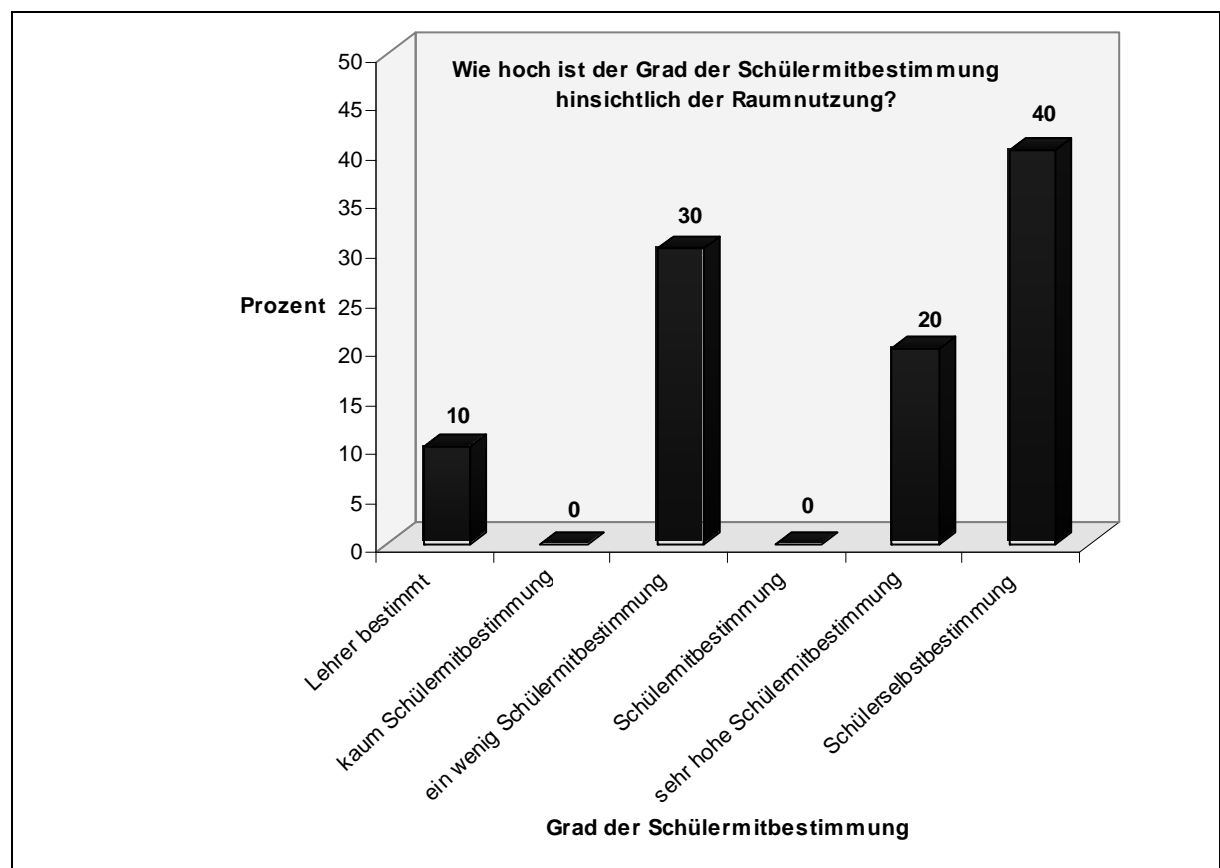


Abb. 11: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Raumnutzung

Wie bereits erwähnt, ermöglichen hier fast die Hälfte der Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Selbstbestimmung, nicht nur bloße Mitbestimmung. Nur eine Lehrkraft entscheidet selbst über die Raumnutzung. Die insgesamt recht große Freiheit der Schüler, sich ihren Lern- und Arbeitsplatz selbst auszusuchen, ist durchaus als positiv zu bewerten, da die Schüler so erlernen

können, welche Umgebung ihnen beim Arbeiten und Lernen förderlich ist. Sie hatten die Wahl zwischen Boden oder Stuhl, Klassenzimmer, Gang oder Gruppenraum. Dies ist unterschiedlich, je nach den baulichen Gegebenheiten der einzelnen Schulen.

Zusammenfassend seien die Mittelwerte der Einschätzung der Schülermitbestimmung durch die Lehrer dargestellt.

	Mittelwert
Lerninhalte	2,5
Aufgaben	3,8
Sozialformen	4,4
Raumnutzung	4,4
Zeiteinteilung	4,5

Tab.7: Mittelwerte der Einschätzung der Schülermitbestimmung durch die Lehrer

Die Tabelle zeigt die Mittelwerte, die sich aus den Einschätzungen der Lehrer bezüglich der einzelnen Bereiche der Schülermitbestimmung ergeben haben. Das Skalenmittel liegt in diesem Fall bei 3,5. Somit liegt die Schülermitbestimmung bezüglich der Lerninhalte mit 2,5 deutlich darunter. In Bezug auf die Aufgaben liegt der Mittelwert sehr nah am Skalenmittel. Die übrigen drei Bereiche liegen jedoch alle oberhalb von 3,5. Am höchsten ist der Schülermitbestimmungswert bei der Zeiteinteilung (4,5), gleichwohl haben die Sozialformen und die Raumnutzung haben ähnlich hohe Werte (4,4). Auch wenn auf Grund der Anzahl der Versuchspersonen keine Berechnungen der Signifikanz der Abweichungen vom Skalenmittel gemacht werden können, so ist doch ersichtlich, dass die Werte der Schülermitbestimmung in drei Bereichen deutlich über dem Skalenmittel liegen. In der Graphik wird dies noch einmal veranschaulicht.

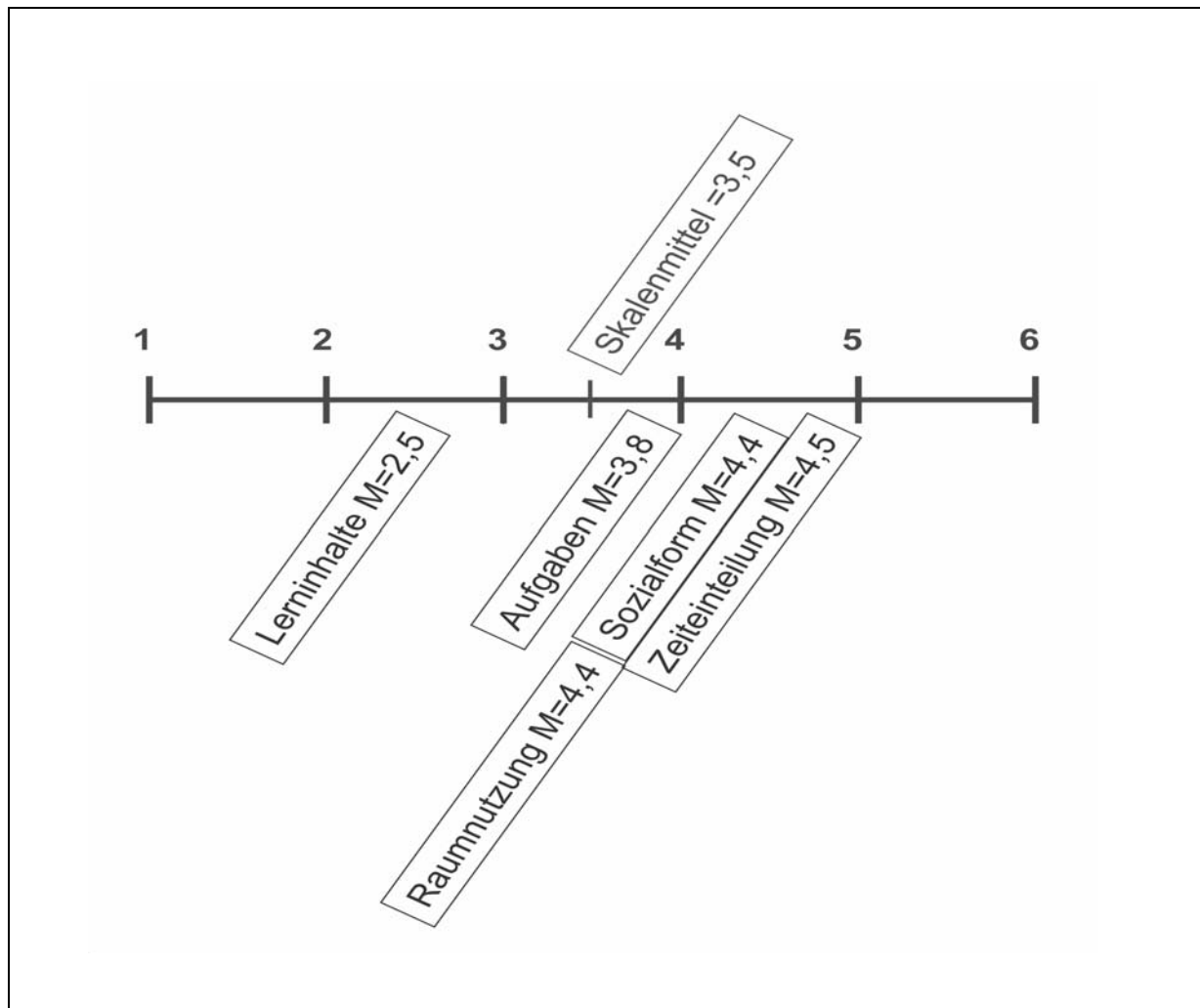


Abb.12: Skala der Mittelwerte der Schülermitbestimmung, somit Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit

Auf den folgenden Seiten wird die Wochenplanarbeit noch im Einzelnen hinsichtlich des Grades ihrer Öffnung, bzw. der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Es handelt sich um die Auswertung des Lehrerfragebogens hinsichtlich der Mit- bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeiten, die sie ihren Schülerinnen und Schülern gewähren. Die Abbildungen 12a – 12j stellen die Wochenpläne dar, wobei Wert 1 den geringsten Mitbestimmungsfaktor der Schülerinnen und Schüler repräsentiert und Wert 6 den höchsten.

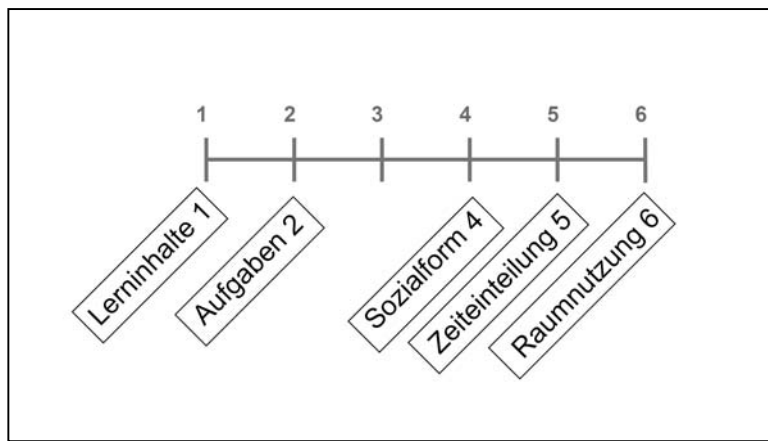


Abb. 12a: Öffnung des 1. Wochenplans

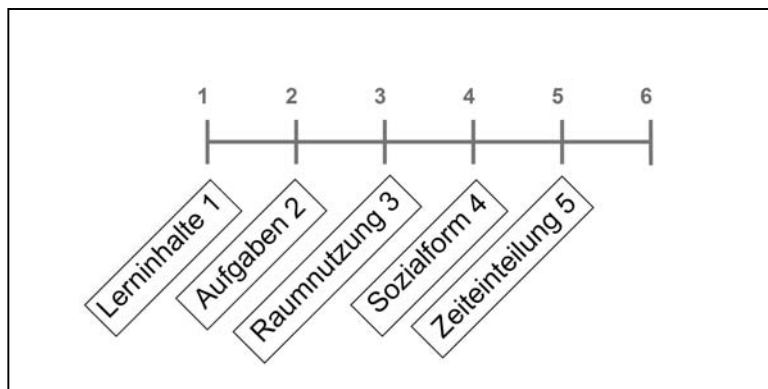


Abb. 12b: Öffnung des 2. Wochenplans

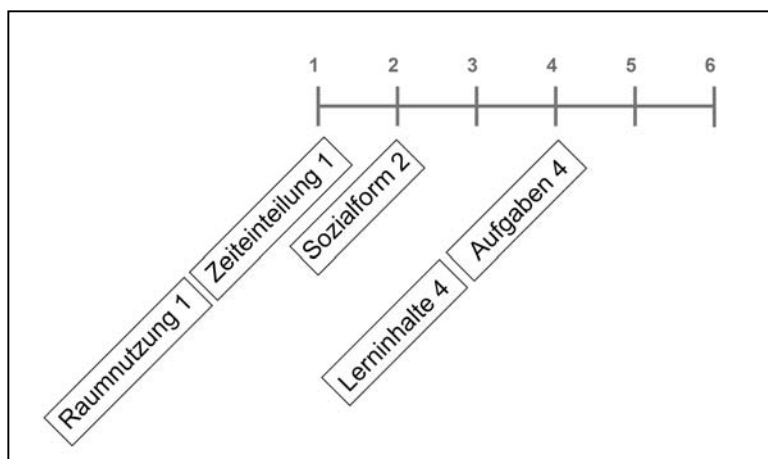


Abb. 12c: Öffnung des 3. Wochenplans

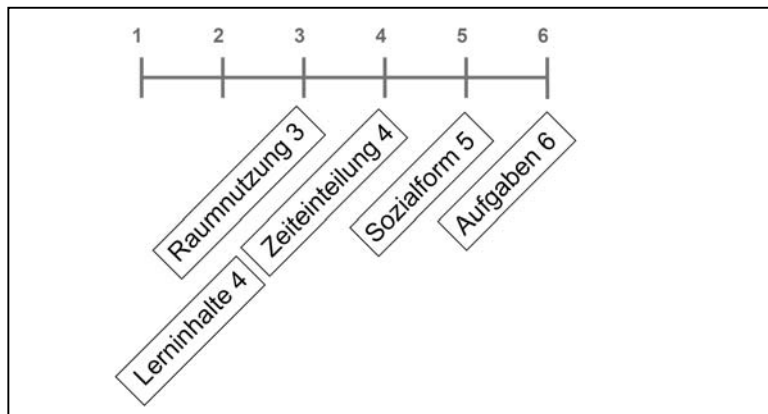


Abb. 12d: Öffnung des 4. Wochenplans

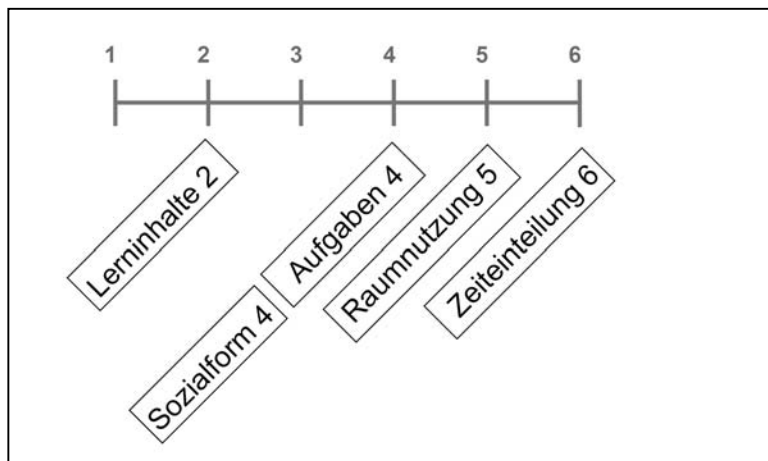


Abb. 12e: Öffnung des 5. Wochenplans

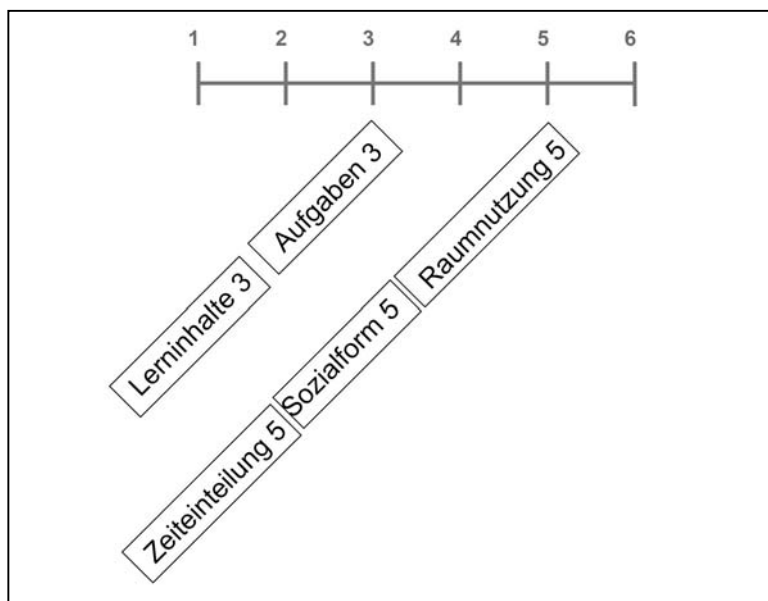


Abb. 12f: Öffnung des 6. Wochenplans

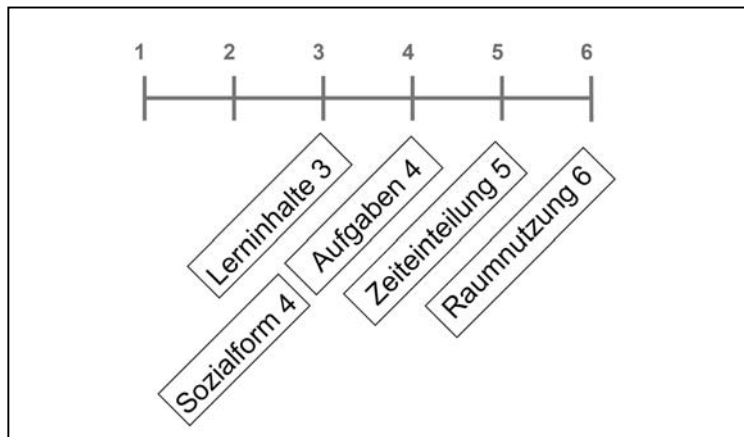


Abb. 12g: Öffnung des 7. Wochenplans

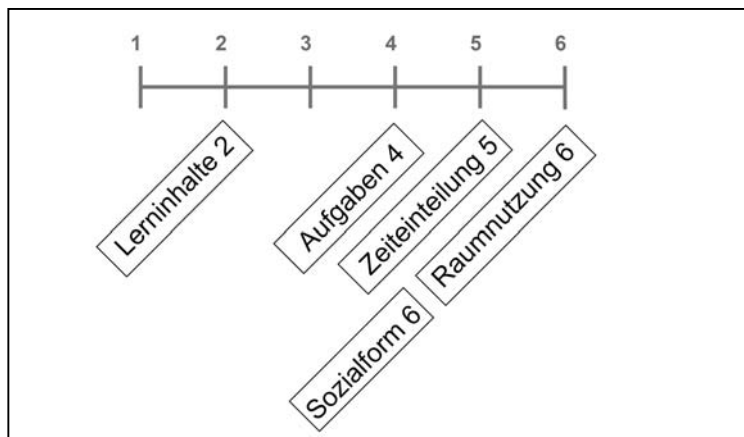


Abb. 12h: Öffnung des 8. Wochenplans

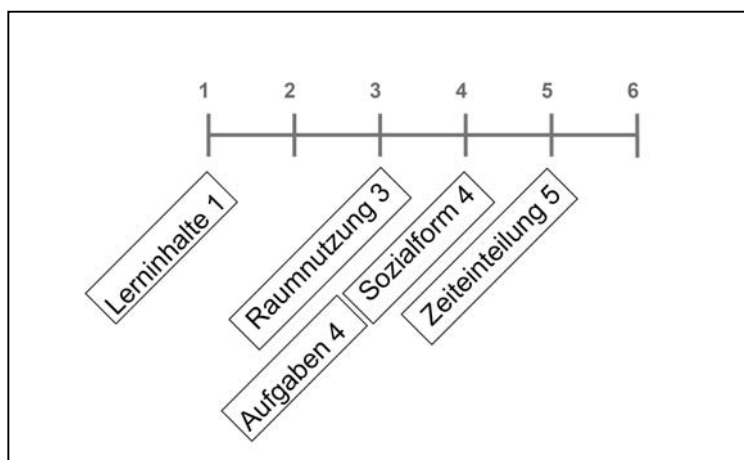


Abb. 12i: Öffnung des 9. Wochenplans

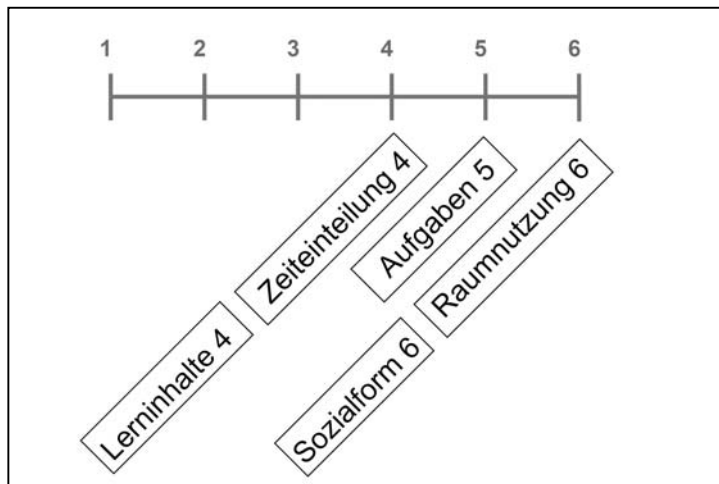


Abb. 12j: Öffnung des 10. Wochenplans

Vergleicht man die einzelnen Wochenpläne miteinander, lässt sich feststellen, dass es kein einheitliches Modell für Wochenplanarbeit gibt, jeder Lehrer verfährt in einer etwas anderen Weise.

Auffallend ist ein ziemlich hoher Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Aufgaben. Im untersuchten 4. Wochenplan dürfen die Schülerinnen und Schüler aus Sicht ihrer Lehrerin über die Wahl ihrer Aufgaben selbst bestimmen. Vergleicht man diese Aussage mit der Aussage der Schülerinnen und Schüler, widersprechen sich die beiden Aussagen. In Punkt 7.4.4.3 wird diesem Widerspruch nochmals nachgegangen in dem Zusammenhang zwischen Spaß und Öffnung der Wochenplanarbeit.

Wochenplan 10 ist auffallend offen, sogar im Rahmen der Mitbestimmung bei den Lerninhalten liegt der Wert bei 4. Auf dem Fragebogen der Lehrkraft, die bereits seit mehr als 5 Jahren Wochenplanarbeit macht, ist von ihr vermerkt: „Vorschläge Lehrplanabhängig!“ Der Umstand der langjährigen Erfahrung der Lehrkraft mit Wochenplanarbeit und des angegebenen Vermerks mögen den hohen Öffnungsgrad erklären.

Zusammenfassend lässt sich aber feststellen, dass die größte Öffnung von den meisten Lehrern bei der Zeiteinteilung gegeben wurde. Aber bereits hier wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen mitbestimmen dürfen. Nicht immer im gleichen Maß, aber dennoch ein wenig. Das Maß der

Schülermitbestimmung ist dabei auch nicht immer durch die Lehrkraft bestimmt, sondern möglicherweise auch durch andere Umstände wie vorgegebene Lehrpläne, die zur Einschränkung der Freiheit bei der Wahl der Unterrichtsinhalte führen. Doch insgesamt ist die mehr oder weniger starke Öffnung der Wochenplanarbeit gemäß der genannten Kriterien der Mitbestimmung beim Lernen zu einer offenen Form von Unterricht mit selbstgesteuertem Lernen zu zählen und ist somit auch der Entwicklung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler dienlich.

9.4.4.2 Dauer der Erfahrung der Lehrerinnen und Lehrer mit Wochenplanarbeit

Die zehn Lehrkräfte wurden mit dem Lehrerfragebogen quantitativ befragt, wie lange sie in ihrem Berufsleben bereits Wochenplanarbeit durchführen. Die Antworten sind im folgenden Diagramm dargestellt (Abb. 13).

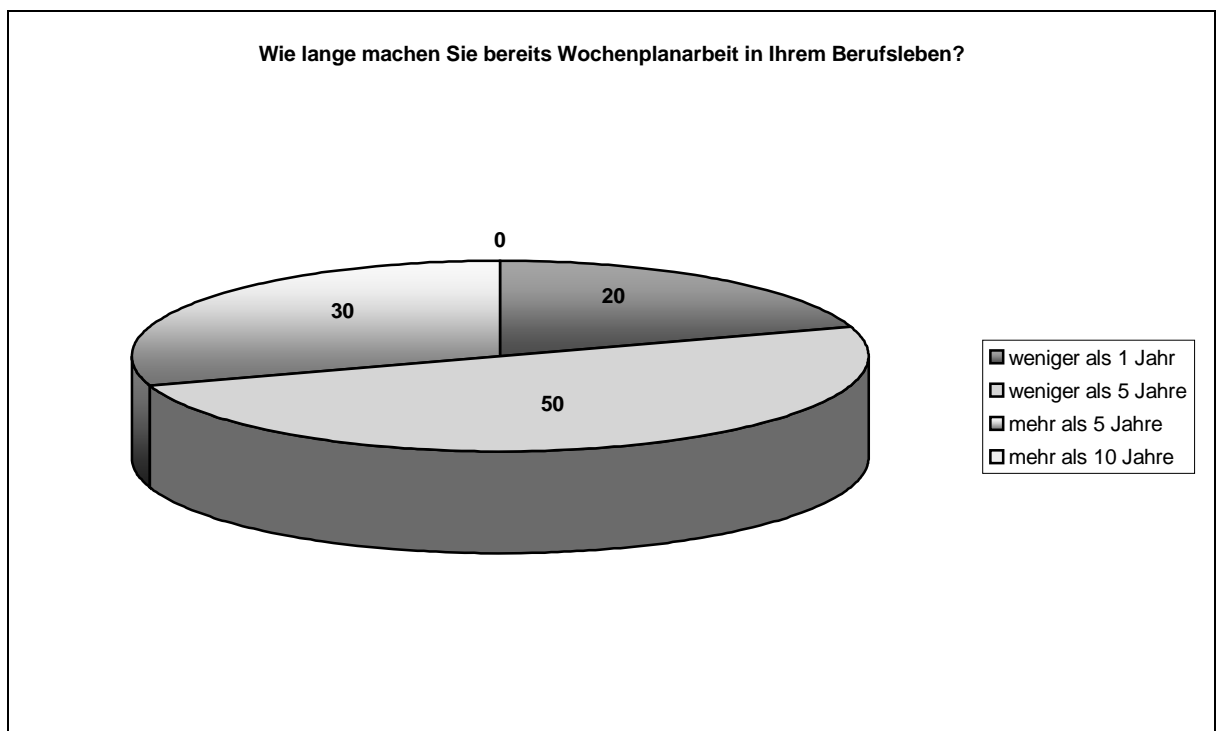


Abb. 13: Angabe der Lehrkräfte zur Dauer der Durchführung von Wochenplanarbeit in ihrem Unterricht

In der Grafik ist zu erkennen, dass die Hälfte der Lehrkräfte seit weniger als fünf aber mehr als einem Jahr Wochenplanarbeit durchführt. Länger als zehn Jahre macht es noch keine der befragten Lehrkräfte, 30% machen es schon länger als fünf Jahre, 20% weniger als ein Jahr.

9.4.4.3 Eigene Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler in der Wochenplanarbeit

Die Auswertungen ergaben, dass 93,6% aller befragten Schüler mit sich in der Wochenplanarbeit zufrieden sind (Frage 26, SFB: „Ich bin mit mir in der Wochenplanarbeit zufrieden.“). Wie bereits in den Ausführungen zu den gelungenen Lerngeschichten der Eltern, einer Untersuchung von Kiel/Sehr, zu lesen ist, führt ein positives Selbstwertgefühl zu gelungenem Lernen.

Wochenplanarbeit könnte auch im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl stehen und möglicherweise darauf und auf die Persönlichkeitsentwicklung einen positiven Einfluss haben. Die Fragen, die in diesem Zusammenhang relevant sind, sind die über Zufriedenheit mit sich bei der Wochenplanarbeit (Frage 26, SFB: „Ich bin mit mir in der Wochenplanarbeit zufrieden.“), Schwierigkeiten bei der Wochenplanarbeit (Frage 27, SFB: „Ich habe in der Wochenplanarbeit Schwierigkeiten.“) und Lernqualität der Wochenplanarbeit (Frage 28, SFB: „Mit der Wochenplanarbeit kann ich gut lernen.“). Es sollte sich ein negativer Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten und der Zufriedenheit, sowie der Lernqualität und den Schwierigkeiten finden lassen. Dazu wurden Korrelationen nach Pearson berechnet. Bei den Schwierigkeiten und der Zufriedenheit findet sich eine negative Korrelation von -0,25, die auf dem 1%-Signifikanzniveau signifikant ist. Der Zusammenhang ist deshalb negativ, weil diejenigen Kinder, die zufriedener sind, weniger Schwierigkeiten haben.

Auch die Korrelation zwischen der Lernqualität und den Schwierigkeiten ist tendenziell negativ. Allerdings ist sie nicht hoch genug, um signifikant zu sein (-0,126). Es ist zwar so, dass Kinder mit Schwierigkeiten nicht so gut lernen können mit der Wochenplanarbeit, aber der Zusammenhang ist statistisch nicht signifikant.

Zuletzt wäre noch zu untersuchen, ob diejenigen Kinder, die gut mit dem Wochenplan lernen können, gleichermaßen zufrieden sind mit sich in der Wochenplanarbeit. Dazu wurden die beiden entsprechenden Fragen des SFB korreliert. Auch diese Korrelation nach Pearson ist auf dem 1%-Niveau signifikant mit dem Wert von 0,481. Damit wäre die Vermutung bestätigt. Allerdings darf man wie in allen Fällen von Korrelationen nicht auf einen kausalen Zusammenhang schließen, da ein statistischer Test derartige Aussagen nicht ermöglicht. Dennoch könnte man sagen, dass Kinder, die gut mit dem Wochenplan lernen, auch mit sich zufrieden sind.

9.4.4.4 Grad der Öffnung von Wochenplanarbeit im Zusammenhang mit Spaß, gutem Lernen und Zufriedenheit

Die Berechnung des Mittelwertes für die Öffnung von Wochenplanarbeit erfolgte in Anlehnung an Wagners fünf Dimensionen der Offenheit schulischen Unterrichts. (vgl. Wagner 1979, S. 53 ff.)

Im Lehrerfragebogen wurden die Untersuchungskriterien zu offenem Unterricht durch Fragen nach der Schülermitbestimmung in Bezug auf Zeiteinteilung, Lerninhalte, zu bearbeitende Aufgaben und Sozialform realisiert. Zwar wurde auch die Schülermitbestimmung in Bezug auf die Raumnutzung im Klassenzimmer erhoben, doch ging diese nicht in die Berechnung des Offenheitsmittels ein, da sich hier unterschiedliche Rahmenbedingungen an einzelnen Schulen niederschlagen, die nicht vergleichbar sind.

Auf der Suche nach einer Variablen, die mit der Offenheit korreliert, stößt man auch auf die Dauer, in der die Lehrkräfte bereits Wochenplanarbeit durchgeführt haben. Man könnte davon ausgehen, dass zunehmende Erfahrung zu mehr Offenheit führt.

Die vorliegenden Daten stützen die Hypothese, dass Lehrer, die sich bereits über einen längeren Zeitraum ihres Berufslebens mit Wochenplanarbeit beschäftigen, eher zu offeneren Formen von Wochenplanarbeit tendieren. Die folgende Grafik

(Abb.14) veranschaulicht den Zusammenhang zwischen dem Grad der Öffnung des Unterrichts (Mittelwert der Frage 1 des Lehrerfragebogens) und der Dauer der Wochenplanarbeitserfahrung (Frage 3: Wie lange machen Sie bereits Wochenplanarbeit in Ihrem Berufsleben?).

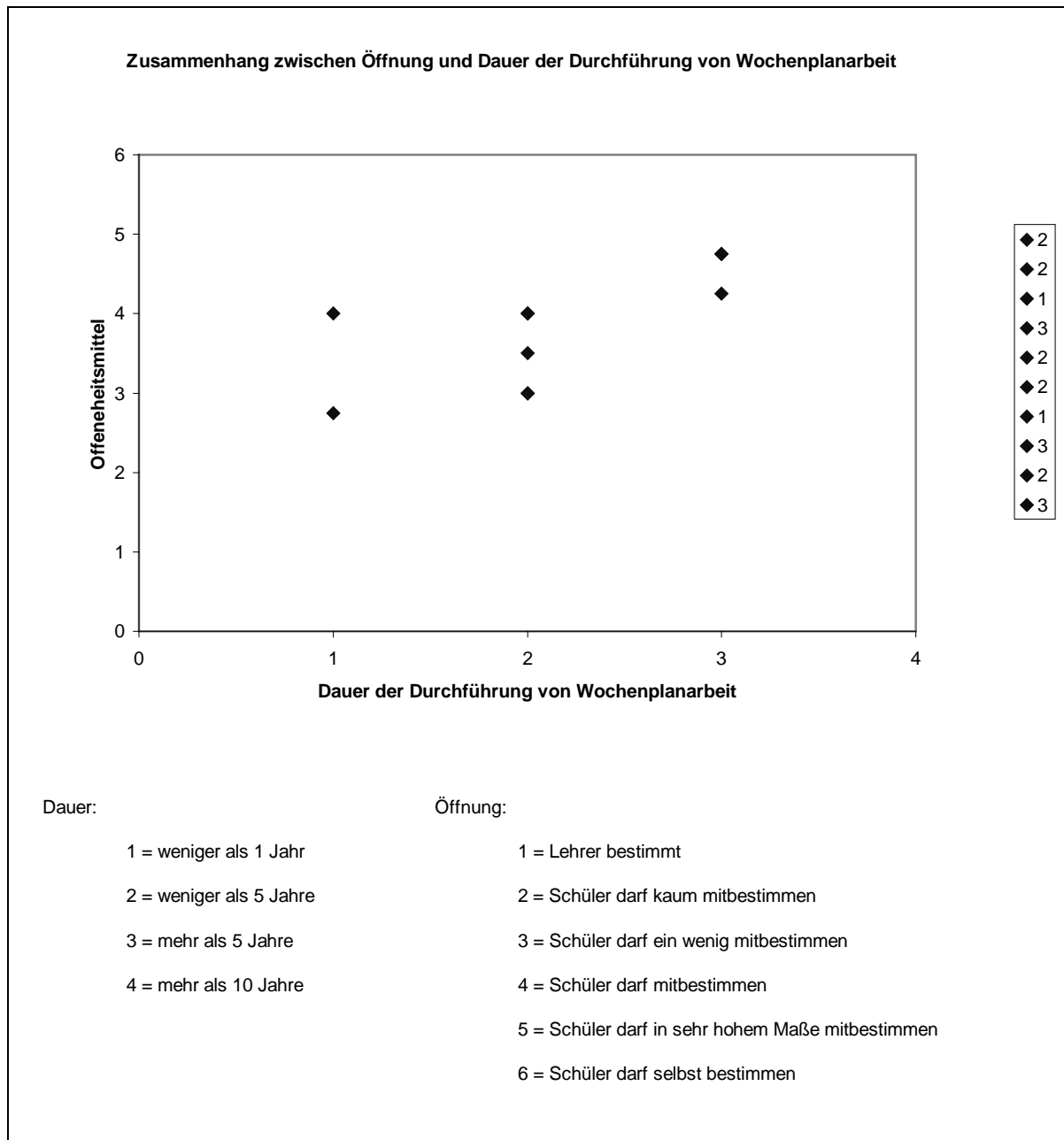


Abb. 14: Darstellung der Öffnung der Wochenplanarbeit im Vergleich zur Erfahrung der Lehrkräfte mit Wochenplanarbeit

Es zeigt sich, dass der Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit im Untersuchungssegment der Schülermitbestimmung tendenziell zunimmt, je länger eine Lehrkraft schon Wochenplanarbeit durchführt. Ein Ausreißer zeigt sich bei einer Lehrkraft, die noch nicht lange mit dem Wochenplan arbeitet und trotzdem schon einen hohen Öffnungsgrad angibt. Nach einer nachträglichen Befragung stellte sich heraus, dass sie bereits im Seminar die Wochenplanarbeit kennen lernte und deshalb die Schüler konstruktiv in den Prozess der Mitbestimmung einbindet.

Dass ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Öffnung und der Dauer der Durchführung von Wochenplanarbeit besteht, zeigt die statistisch bedeutsame Korrelation von 0,674, die auf dem 5%-Signifikanzniveau signifikant ist (Korrelation nach Pearson). Dies bedeutet: Je größer die Erfahrung mit der Wochenplanarbeit, desto höher der Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit. Dies ist ein zu erwartender und erfreulicher Zusammenhang; ob allerdings eine Verallgemeinerung der Aussage zulässig ist, stellt die geringe Probandenzahl in Frage.

Weitere Überlegungen führten zu der Vermutung, dass die Schülerinnen und Schüler bei einem sehr hohen Öffnungsgrad mehr Spaß als bei einem niedrigeren haben. Dazu wurde eine Korrelation zwischen dem Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit (Frage 1, Lehrerfragebogen) und dem Spaß der Schüler (Schulmittelwerte der Frage 2, Schülerfragebogen) gerechnet. Es ergab sich keine signifikante Korrelation. Dieses unerwartete Ergebnis lässt sich kaum erklären. Könnte möglicherweise nicht nur der Öffnungsgrad allein ausschlaggebend sein, sondern auch andere Faktoren wie Muttersprache, Alter, Intelligenz, u.v.m?

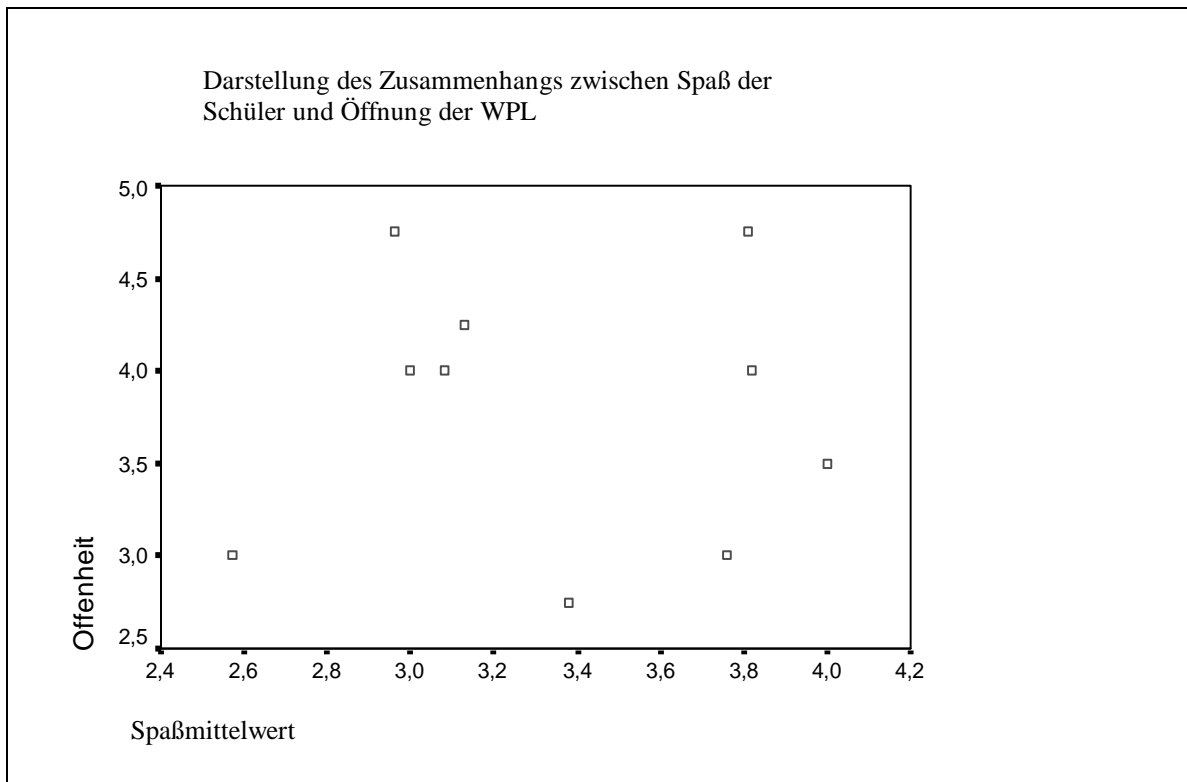


Abb. 15: Darstellung des Zusammenhangs zwischen dem Spaß, den Schülern Wochenplanarbeit macht und der Öffnung der Wochenplanarbeit

Ein Wert fällt aus dem eigentlich erwarteten Antwortfeld heraus, da die Öffnung der Wochenplanarbeit hoch angegeben wird, dennoch ist der Spaßmittelwert sehr gering. Eigentlich wurde von der Annahme ausgegangen: Je offener ein Wochenplan aus der Sicht der Lehrer ist, desto mehr Spaß macht er den Schülern. Es lässt sich jedoch im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nicht signifikant nachweisen. Dennoch wurde diesem einen Wert, definiert durch einen hohen Grad der Öffnung (4,75) und einem sehr geringen Spaßmittelwert (2,9), mit einer Befragung der Lehrkraft nachgegangen. Eine Frage an die Lehrkraft nach dem Zusammenhang zwischen Offenheit der Wochenplanarbeit und dem Spaßfaktor ergab folgende Antwort:

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte am Ende der 4. Klasse. Es handelte sich bei dieser Klasse um eine sehr ehrgeizige und strebsame Klasse. Der Druck und die Last des Übertritts spiegeln deren Beantwortung wider. Ungefähr 2/3 schafften den Übertritt auf Gymnasium oder Realschule. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragung war der Wochenplan in den Augen der Lehrkraft

sehr offen, aber vor dem Übertrittszeitraum war er wesentlich geschlossener, vom Lehrer vorgegebener und auf übertrittsrelevante Themen bezogen. Nun wird davon ausgegangen, dass die Lehrkraft den Moment betrachtete und die Schüler den Fortgang.

Der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Offenheit der Wochenplanarbeit und Spaß, der bisher mit Hilfe der Auswertung des Lehrerfragebogens nachgegangen worden ist, soll nun die Auswertung des Schülerfragebogens folgen, kombiniert mit den Fragen nach gutem Lernen und eigener Zufriedenheit. Vielleicht gibt es eine Diskrepanz zwischen Lehrer- und Schülersicht in Bezug auf Öffnung von Wochenplanarbeit. Es wäre durchaus vorstellbar, dass eine unterschiedliche Wahrnehmung von Offenheit vorliegt. Wie bereits ausgeführt schätzen die Schüler am meisten, dass sie sich selbst herausuchen können, was sie in der Wochenplanarbeit machen wollen. Deshalb wird u.a. diese Frage aus dem Schülerfragebogen ausgewählt.

Folgende Fragen aus dem Schülerfragebogen werden miteinander korreliert:

„Mir macht Wochenplanarbeit Spaß.

Ich bin mit mir in der Wochenplanarbeit zufrieden.

Mit der Wochenplanarbeit kann ich gut lernen.

Ich kann mir selbst aussuchen, was ich in der Wochenplanarbeit machen möchte.“ (vgl. SFB)

In diesem Fall wird der Teilaspekt der Öffnung, das „sich herausuchen können, was man in der Wochenplanarbeit arbeiten möchte“ als Öffnung angenommen. Im Gegensatz zu der vorherigen Korrelation, in der der Grad der Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler als Wert für die Öffnung der Wochenplanarbeit galt.

	F2 = Spaß	F26 = Zufriedenheit	F28 = gut lernen	F30 = Offenheit
F2 = Spaß		.592** $p = .000$.520** $p = .000$.183** $p = .006$
F26 = Zufrieden heit			.481** $p = .000$.204** $p = .002$
F28 = gut lernen				.251** $p = .000$
F30 = Offenheit				

Tab.8: Rohkorrelationen zwischen Spaß, Zufriedenheit, „gut lernen“ und Offenheit
 ** Die Korrelationen sind signifikant auf dem .01 Niveau.

Tab.8 zeigt die Rohkorrelationen zwischen den Items Spaß, Zufriedenheit, Lernmöglichkeiten und Offenheit. Alle Korrelationen erreichten hohe Signifikanz. Dies bedeutet, dass bei Kindern, die einen hohen Spaßwert, einen hohen Zufriedenheitswert und einen hohen „gut lernen“ - Wert ankreuzen, die Wochenplanarbeit einen hohen Offenheitsgrad aufweist. Die folgenden Streudiagramme verdeutlichen die gefundenen linearen Zusammenhänge.

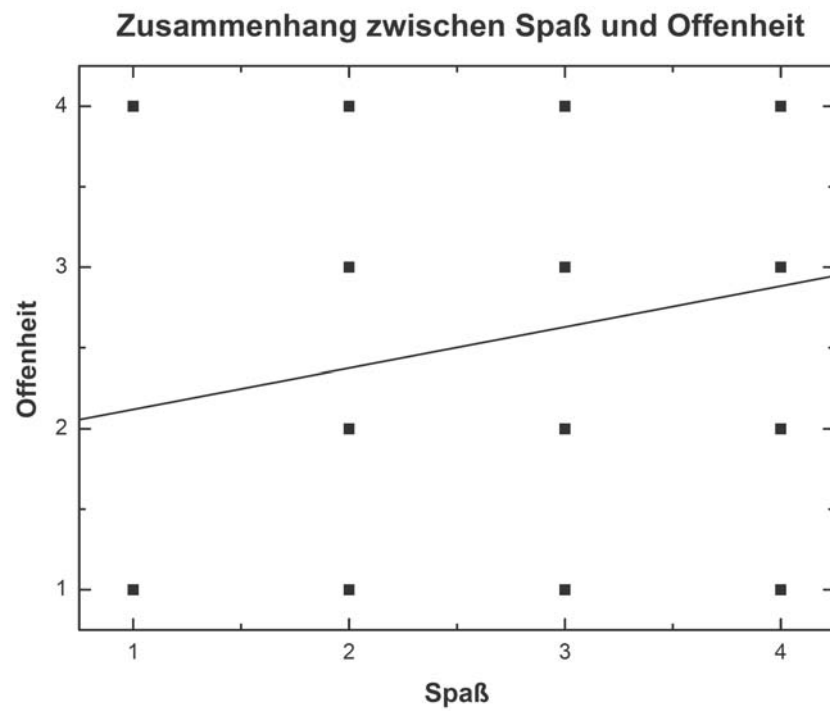


Abb. 16: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Spaß und Zufriedenheit

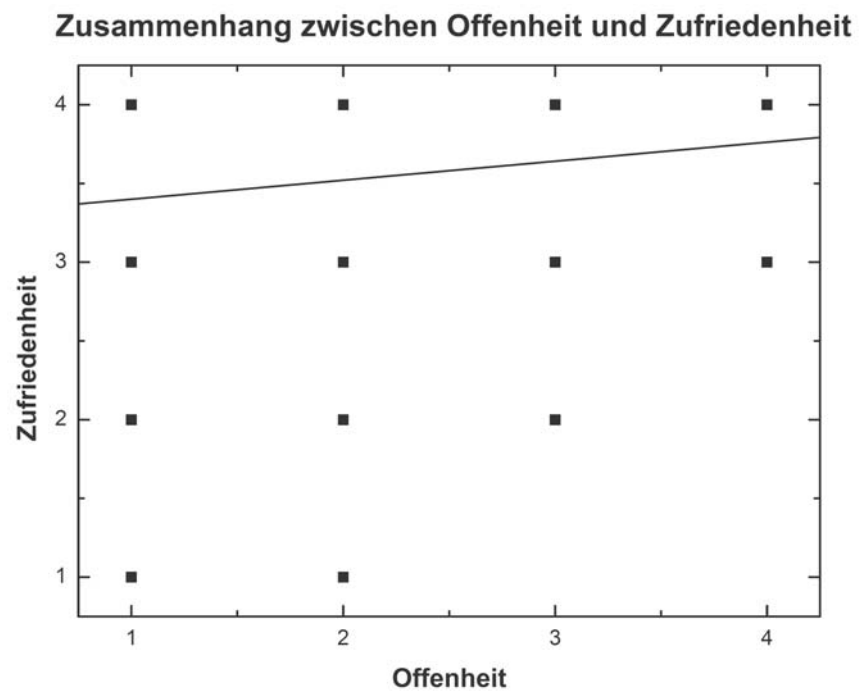


Abb. 17: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Offenheit und Zufriedenheit

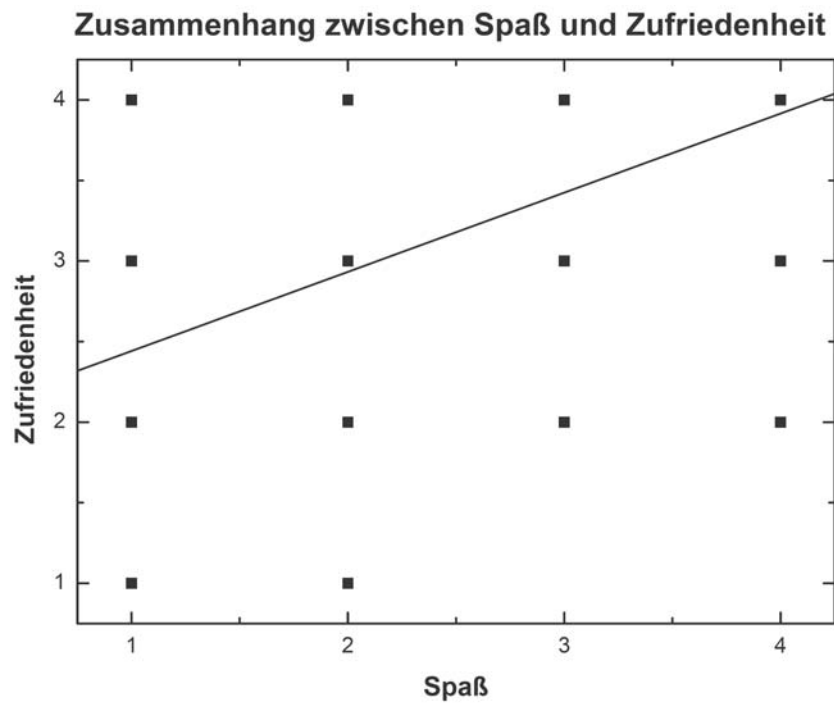


Abb. 18: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Spaß und Zufriedenheit

Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und "gut lernen"

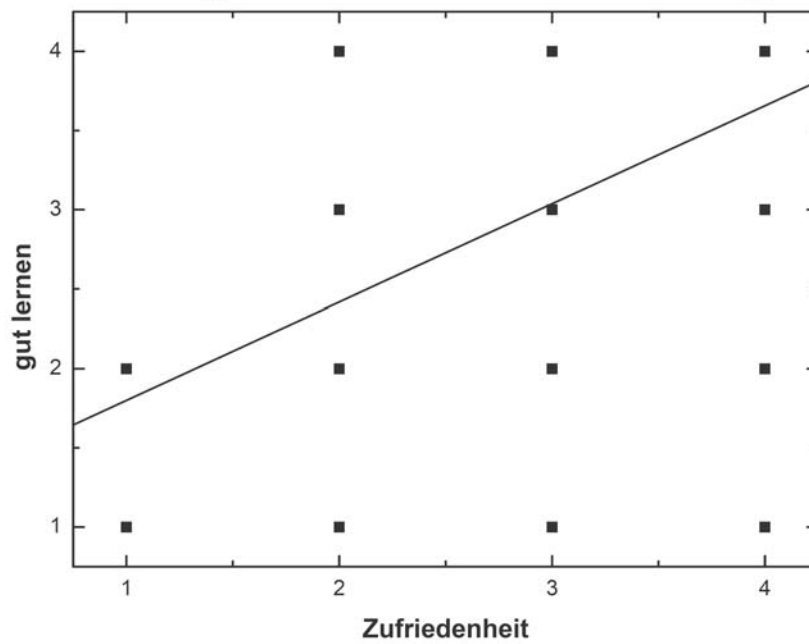


Abb. 19: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Spaß und „gut lernen“.

Der lineare Zusammenhang steigt am deutlichsten in der Korrelation zwischen Zufriedenheit und gut lernen. Ein Schüler, der gut lernen kann, ist zufrieden. Je zufriedener er mit seiner Arbeit ist, desto mehr Spaß macht sie ihm. Er ist zufriedener, je offener die Wochenplanarbeit gestaltet ist und hat mehr Spaß daran.

Zusammenfassend kann man sagen, je offener die Wochenplanarbeit ist, desto mehr Spaß macht sie, desto zufriedener ist der Schüler und desto besser kann er lernen.

Dieses Ergebnis muss trotz seiner hohen Signifikanz relativiert werden, da eine Kontrollgruppe fehlt. Eine Kontrollgruppe ohne Wochenplanarbeit wäre nicht vergleichbar, da sie die auf Wochenplanarbeit bezogenen Fragen nicht beantworten könnte.

Im Rahmen der Triangulation soll durch ein problemzentriertes Interview nochmals das Phänomen des Faktors „Spaß haben in der Wochenplanarbeit“ mit einer weiteren Forschungsmethode untersucht werden. Triangulation, ursprünglich aus der Militärstrategie und Navigation stammend, bedeutet das Nachweisen eines Phänomens mit unterschiedlichen Forschungsmethoden.

„Die Triangulation ist als Gütekriterium sehr weit gefasst und meint nach Denzin (1978) verschiedene Methoden, Theorieansätze, Interpretieren, Datenquellen etc., die dazu herangezogen werden, Phänomene umfassender, abgesicherter und gründlicher zu erfassen.“ (Lamnek 2005, S. 147)

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Triangulation gewählt, um die Mängel einer Zugriffsweise durch Stärken der anderen auszugleichen und möglicherweise einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen.

Zunächst wurde eine quantitative Zugriffsweise gewählt, die nun durch eine qualitative Zugriffsweise ergänzt wird. Die qualitative Methode lässt den Befragten einen größeren Spielraum im Rahmen der Fragenbeantwortung.

Unter dem Begriff des problemzentrierten Interviews,

„[...] den Witzel (1982, 1985) geprägt hat, sollen alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst werden. (Mayring 1990, S. 46)

In diesem Fall wird eine vollstandardisierte Befragung mit offenen Fragen durchgeführt werden, um eine Gleichheit der Erhebungssituation für alle Befragten zu gewährleisten und dadurch eine Vergleichbarkeit der Antworten zu erreichen. (vgl. Lamnek 2001, S. 285) Offene Fragen erlauben dem Befragten eine Beantwortung innerhalb seines Referenzsystems, verlangen jedoch ein hohes Verbalisierungsvermögen. Die Kinder, mit denen diese Befragung durchgeführt wird, gehen bereits in die 6. Klasse und sind 12 Jahre alt. Von ihnen ist bereits eine ausgeprägtere Ausdrucksfähigkeit zu erwarten, im Gegensatz zu den befragten Schülerinnen und Schülern der 3. und 4. Klassen. Dieses Interview fragt jedoch Zusammenhänge ab, die bereits 4 Jahre zurückliegen. Dies ist der Grund, weshalb Zusatzaufgaben vorbereitet werden, um eventuelle Erinnerungslücken zu füllen. Diese Zusatzaufgaben sollen vermeiden, dass die Befragten mit „das weiß ich nicht mehr“ antworten und die Antworten näher am Thema halten.

Die Auswertung des quantitativen Fragebogens der Hauptuntersuchung zeigte eine signifikante Korrelation auf zwischen:

- gut lernen können und Spaß haben
- eigener Zufriedenheit mit sich in der Wochenplanarbeit und Spaß haben
- Offenheit und Spaß haben.

Die Korrelation gibt jedoch keine Antwort auf die Frage, ob der Schüler gut lernen konnte, weil ihm die Wochenplanarbeit Spaß gemacht hat oder weil er zufrieden war mit sich oder der Wochenplan offen war. Ein Kausalzusammenhang ist mit einer Korrelation nicht nachzuweisen, deshalb wird im Interview nach Gründen gefragt. Nach der Problemanalyse folgt eine

Leitfadenkonstruktion. Daraus wird ein Interviewleitfaden entwickelt, um schließlich eine mündliche Befragung als Einzelinterview durchzuführen und die gegebenen Zusammenhänge zu klären. Was verstehen Kinder unter dem Begriff „Spaß haben“, stellt eine Frage dar. Der Zusammenhang, warum Wochenplanarbeit den Schülerinnen und Schülern Spaß macht, soll genauer betrachtet werden. Was ist für die Befragten ausschlaggebend?

Die Möglichkeit, mit Wochenplanarbeit gut lernen zu können, so dass es Spaß macht oder mit sich in der Wochenplanarbeit zufrieden zu sein?

Macht etwa ein offener Wochenplan mehr Spaß?

Wo setzen die Befragten ihre Prioritäten? Im Rahmen der gestellten Zusatzaufgaben wird von den Befragten eine Bewertung durch Reihung verlangt. Sie sollen das Kärtchen, das ihnen am Wichtigsten ist ganz, nach oben legen, alle weiteren folgen.

Interviewt werden vier Schüler der ehemaligen 2. Klasse, die bereits im Rahmen der Annäherung an die Fragestellung befragt worden sind. 3 Jungen und 1 Mädchen wurden ausgesucht. Ein Kriterium für die Auswahl war die Verschiedenheit dieser Kinder. Folgend dem Prinzip der Passung nach Heckhausen (Angleichung des Schwierigkeitsgrades an die Vorkenntnisse der Schüler) ist nicht für jedes Kind der gleiche Unterricht gleich gut geeignet. Er sollte sie weder über- noch unterfordern, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten und ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen entsprechen. (vgl. Heckhausen 1968) Obwohl die ausgewählten Schüler so unterschiedlich sind, könnte es dennoch sein, dass alle von Wochenplanarbeit profitieren und sie allen Spaß macht?

Der erste der Befragten wurde deshalb aus dieser Klasse ausgewählt, weil er nur sehr schwer zu begeistern war. Dieser Schüler ist heute in der 6. Klasse im Gymnasium und wird von seiner Mutter stark unterstützt und gefördert. Ein anderer der ausgewählten Jungen war sehr begeistert von Wochenplanarbeit, schränkte jedoch damals bereits ein, dass es mehr Spaß macht, je mehr die Schüler mitbestimmen konnten. Auch er besucht jetzt die 6. Klasse Gymnasium. Ein anderer Junge war sehr unreflektiert gegenüber Wochenplanarbeit eingestellt, sie machte ihm einfach nur Spaß. Er geht inzwischen in die 6. Klasse Realschule. Das Mädchen stammt aus einem wohlbehüteten Elternhaus und

hatte bereits in der 2. Klasse ihre kritische Einstellung gegenüber Wochenplanarbeit artikuliert. Es geht heute in die 6. Klasse Gymnasium. Allen vier Kindern werden Fragen zum Spaßfaktor gestellt. Unter welchen Voraussetzungen macht welche Art von Wochenplanarbeit welchem Kind Spaß?

Interviewleitfaden

Interview mit 1 Schülerin und 3 Schülern aus der 2. Klasse, die im Rahmen der Annäherung an die Fragestellung bereits befragt worden sind.

1. Kannst Du Dich an die Wochenplanarbeit in der 2. Klasse noch erinnern?
2. Hat Dir die Wochenplanarbeit in der 2. Klasse Spaß gemacht?
3. Was verstehst Du unter „Spaß machen“?
4. Warum hat Dir die Wochenplanarbeit Spaß gemacht?

Bei Bedarf wird auf folgende Zusatzaufgabe zurückgegriffen:

Wenn mir Wochenplanarbeit Spaß macht, dann sind es folgende Gründe:

Den Befragten werden 6 Kärtchen hingelegt, mit der Bitte, sie nach Wertigkeit zu ordnen. Das ihnen am wichtigsten Erscheinende soll ganz oben liegen. Die Kärtchen sind mit willkürlichen Buchstaben gekennzeichnet.

- Ich darf viel selbst entscheiden.
- Ich kann mit Wochenplanarbeit gut lernen.
- Ich bin mit mir im Rahmen der Wochenplanarbeit zufrieden.
- Ich kann mit einem Partner zusammenarbeiten.
- Ich darf meine eigene Entscheidung über mein Lerntempo treffen.
- Ich kann das machen, wozu ich Lust habe.

5. Wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?

Bei Bedarf wird auf folgende Zusatzaufgabe zurückgegriffen:

Damit mir Wochenplanarbeit Spaß macht, muss die Wochenplanarbeit folgende Merkmale haben:

Den Befragten werden 6 Kärtchen hingelegt, mit der Bitte sie nach Wertigkeit zu ordnen. Das ihnen am wichtigsten Erscheinende soll ganz oben liegen.

Die Kärtchen sind mit willkürlichen Buchstaben gekennzeichnet.

- Die Wochenplanarbeit muss mir viele Entscheidungen frei lassen.
- Die Wochenplanarbeit muss vorgegeben sein.
- Die Wochenplanarbeit muss mir erlauben, mit einem Partner zusammen zu arbeiten.
- Mit dieser Wochenplanarbeit muss ich gut lernen können.
- Ich muss mit mir im Rahmen dieser Wochenplanarbeit zufrieden sein.
- Diese Wochenplanarbeit muss immer ein bisschen anders sein und soll Abwechslung bringen.

6. Fällt Dir noch etwas ein, wie Wochenplanarbeit Spaß machen könnte?

7. Wie wäre eine Wochenplanarbeit, die keinen Spaß macht?

8. Möchtest Du noch etwas anderes zu dem Thema Wochenplanarbeit sagen?

Ergebnisse des Interviews:

Alle 4 Befragten konnten sich noch an die Wochenplanarbeit in ihrer 2. Klasse erinnern, wenngleich dies vier Jahre zurückliegt. Allen machte die Wochenplanarbeit Spaß.

Unter „Spaß machen“ verstehen sie:

Selber entscheiden; machen dürfen, wozu man Lust hat; etwas zu machen, was mir gefällt; sich etwas aussuchen können; ohne Sorgen etwas zu machen und alles andere vergessen; nicht gezwungen sein, sondern es freiwillig machen.

Diese Aussagen erinnern an die dargestellte Theorie des Flow und bestätigen den Faktor der freien, eigenen Entscheidung über das eigene Handeln, der gegeben sein muss, damit etwas Spaß macht.

Warum hat Wochenplanarbeit Spaß gemacht?

Ein Schüler, der heute das Gymnasium besucht, führte an, dass sie deshalb Spaß machte, weil er viel selber entscheiden durfte, das machen konnte, was er wollte, viel Zeit hatte und ohne Druck in Ruhe und ohne Hektik arbeiten konnte.

Ein weiterer Schüler, der heute die Realschule besucht, gab zur Antwort, dass Wochenplanarbeit Spaß macht, weil man etwas gelernt hat. Sein Problem des Lernens, das bereits in der 2. Klasse erkennbar war, findet man auch in dieser Aussage wieder.

Der dritte befragte Schüler, der heute das Gymnasium besucht, ein sehr selbstständiger und eigenständiger Schüler begründete den Spaß in der Wochenplanarbeit damit, dass man sich aussuchen konnte, wo und wann man etwas macht. Des Weiteren betonte er, dass es ihn nervt, wenn er vorgeschrieben bekommt, was er tun soll.

Die Schülerin, die heute auch das Gymnasium besucht, fand, dass Wochenplanarbeit einen Ausgleich zum normalen Unterricht darstellt. Sie mochte es sehr, dass sie auf Tage verteilt etwas machen konnte und war sehr zufrieden, weil sie gelernt hat, selbstständiger zu arbeiten.

Im Rahmen der Zusatzaufgabe war es allen Schülern sehr wichtig, das Kärtchen mit der Aufschrift: „Ich kann das machen, wozu ich Lust habe“ möglichst weit oben zu platzieren, das heißt ihm die größte Wichtigkeit zuzumessen. Der erste Gymnasiast und der dritte befragte Schüler hatten dieses Kärtchen an die 1. Stelle platziert. Dies entspricht ihren Fähigkeiten und ihren Persönlichkeitsstrukturen. Das befragte Mädchen platzierte sie an die 2.Stelle, für sie stand im Vordergrund die Entscheidung über das eigene Lerntempo.

Die Karte „Ich darf viel selbst entscheiden.“ wurde von allen entweder auf Platz 1, 2 oder 3 gelegt.

Wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?

Der erste befragte Schüler unterstrich nochmals seine vorherigen Argumente und legte Wert darauf Zeit zu haben, viel selbst zu entscheiden, Sachen zu machen, die Schüler selbst entscheiden dürfen und mit sich zufrieden zu sein. Er äußerte sich dahingehend, wenn man mit sich nicht zufrieden ist, macht es nicht so viel Spaß.

Bereits hier wird der Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit sich und Spaß machen wieder deutlich.

Der jetzige Realschüler findet, dass Wochenplanarbeit lustige Aufgaben haben muss, Spiele, Rätsel, knifflige Aufgaben. Er kann damit besser lernen, deshalb macht ihm Wochenplanarbeit in dieser Art Spaß. Ein Zusammenhang zwischen besser lernen und Spaß wird deutlich.

Der dritte befragte Schüler unterstreicht nochmals, dass er sich in einer Wochenplanarbeit, die Spaß macht, möglichst frei entscheiden können muss und machen möchte, was er will.

Die Schülerin wünscht sich nicht immer nur Vorgaben vom Lehrer, jedoch schon auch. Für sie soll die Wochenplanarbeit nicht zu frei sein, da sie sonst nicht mehr weiß, was sie machen muss.

Die Reihenfolge der Kärtchen in der Zusatzaufgabe haben die Befragten durchschnittlich so festgelegt, dass sie mit sich in der Wochenplanarbeit zufrieden sein wollen und Wochenplanarbeit ein bisschen anders sein soll und Abwechslung bringen soll. Die Wochenplanarbeit muss vorgegeben sein, rückte bei allen ziemlich weit in den Hintergrund. Zufrieden mit sich sind sie, wenn sie gut lernen können und wenn die Wochenplanarbeit Spaß macht.

Ergänzend fügte der Realschüler hinzu, dass bei Wochenplanarbeit, die Spaß macht, etwas Lustiges dabei sein muss, er meinte damit lustige Rechenaufgaben, z.B. als Memory gestaltet. Der dritte befragte Schüler wünscht sich, dass er nicht alles, was im Wochenplan steht, machen muss.

Eine Wochenplanarbeit, die keinen Spaß macht, beschreiben die Befragten dahingehend, dass man Sachen machen muss, die man gar nicht mag. Sachen zum Ausspannen sollten schon auch dabei sein.

Für den befragten Realschüler ist es fächerabhängig, er mochte bereits in der 2. Klasse das Fach Deutsch nicht, so antwortete er: „nur Deutschaufgaben, wenn man die ganze Zeit nur schreiben müsste“, dann würde ihm Wochenplanarbeit keinen Spaß machen. Das macht deutlich, dass nicht Wochenplanarbeit per se Spaß macht oder nicht, sondern auch ihre Inhalte über den Spaßfaktor entscheiden.

Erwartungsgemäß stellte der dritte befragte Schüler fest, dass Wochenplanarbeit, in der er alles fertig machen muss und alles vorgeschrieben wäre, keinen Spaß machen würde.

Die Schülerin vermisst den Spaß, wenn alles gleich wäre, nur Deutsch, Mathe, HSU und sonst nichts.

Abschließend unterstrich der befragte Gymnasiast, dass ihm Wochenplanarbeit mehr Spaß gemacht hat als jetzt in der Schule; der Realschüler hatte nichts hinzuzufügen; der dritte Befragte sagte, dass Wochenplanarbeit mehr Spaß gemacht hat als normaler Unterricht und das Mädchen fasste schließlich zusammen:

„Wochenplanarbeit hat mir gut gefallen, allerdings mochte ich auch gerne anderen Unterricht, wobei man das nicht richtig vergleichen kann, da man bei dem einen lernt selbstständig zu werden, bei dem anderen nur lernt. Man kann bei Wochenplanarbeit lernen lernen, man lernt dabei zu lernen, wie man sich organisieren kann.“

Auch mit dieser Aussage wird deutlich, dass Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der Wochenplanarbeit in der Grundschule vorhanden sind. Die befragten Schüler und die Schülerin bestätigten ihre Aussagen, die sie bereits im Pretest auf die Frage hin gemacht haben, was ihnen an der Wochenplanarbeit am meisten Spaß macht: „Alles frei zu machen. Man konnte das machen, wozu man Lust hatte.“

Zusammenfassend soll eine Wochenplanarbeit, die Spaß macht, den Schülerinnen und Schülern genug Mitbestimmungsmöglichkeiten geben und ihnen möglichst viele freie Entscheidungen ermöglichen. Im Rahmen der

Wochenplanarbeit sollte einiges vom Lehrer vorgegeben sein, jedoch nicht alles. Man sollte zudem nicht gezwungen sein, alles machen zu müssen, ohne Druck, sondern mit Zeit arbeiten zu können, und das ab und an mit einem Partner. Eine abwechslungsreiche Gestaltung der Inhalte in der Wochenplanarbeit wäre zudem wünschenswert.

Der Erkenntnisfortschritt dieser Vertiefung durch die Triangulation liegt vor allem darin, dass Schülerinnen und Schüler je nach ihren Dispositionen Wochenplanarbeit in einer anderen Weise schätzen und nutzen. So schätzte der schwächere Schüler, mit Wochenplanarbeit gut lernen zu können, was den anderen Befragten gar nicht wichtig war, da sie nach ihrer eigenen Einschätzung sowieso gut lernen könnten. Der etwas stärkere Schüler betonte, dass er viel selbst entscheiden durfte, das machen konnte, was er wollte, viel Zeit hatte und ohne Druck in Ruhe und ohne Hektik arbeiten konnte. Der selbstständigste unter den ausgewählten Schülern stellte sogar ganz deutlich fest, dass es ihn nervt, wenn er vorgeschrieben bekommt, was er tun soll. Die damals unselbstständige und sehr behütete Schülerin mochte es sehr, dass sie auf Tage verteilt etwas machen konnte und war sehr zufrieden, weil sie gelernt hat, selbstständiger zu arbeiten.

Allen befragten Schülern war gleich wichtig, das Kärtchen mit der Aufschrift: „Ich kann das machen, wozu ich Lust habe“ möglichst weit oben zu platzieren und ihm damit größte Wichtigkeit zuzumessen.

So unterschiedlich die Schülerinnen und Schüler auch sind, allen macht Wochenplanarbeit Spaß und sie können ihren persönlichen Nutzen daraus ziehen.

Der folgende Punkt hängt ebenso mit der Öffnung der Wochenplanarbeit zusammen. Denkbar wäre ein Zusammenhang zwischen der eigenständigen Zeiteinteilung durch die Schüler (Frage 11, SFB: „In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, wann in der mir zur Verfügung stehenden Zeit ich arbeite“) und der empfundenen Lernqualität (Frage 28, Schülerfragebogen (SFB): „Mit der Wochenplanarbeit kann ich gut lernen“). Hier ergab sich jedoch kein direkter linearer Zusammenhang.

9.4.4.5 Förderung der selbstständigen Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler

Die Fragen 10, 11, 15, 16, 17, 18 des Schülerfragebogens zielen auf die verwirklichte Selbstständigkeit im Rahmen von eigenen Entscheidungen in der Wochenplanarbeit ab. Es wird danach gefragt, inwiefern die Schüler in Bezug auf verschiedene Aspekte ihr Lernverhalten selbst steuern dürfen und können. Zudem wird erhoben, was die Schüler an Kompetenzen durch die Wochenplanarbeit erworben haben. Die jeweiligen Antworten könnten zusammen genommen Aufschluss darüber geben, ob die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler durch die Wochenplanarbeit gefördert wird.

Die erste Gruppe der untersuchten Variablen zeigt die von den Schülern empfundene Selbstbestimmung bei der Wochenplanarbeit auf. Es werden die Variablen in Betracht gezogen, die nach eigenen Entscheidungen der Schüler fragen, und zwar in Bezug auf:

- Die Aufgabenauswahl (Frage 10, SFB: „In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, welche Aufgaben ich bearbeite“)
- Die Zeiteinteilung (Frage 11 und 14, SFB: „In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, wann in der mir zur Verfügung stehenden Zeit ich arbeite.“ und „Wie lange ich an einer Sache arbeite, kann ich in der Wochenplanarbeit entscheiden.“)
- Das Arbeitstempo (Frage 15, SFB: „Ich kann in der Wochenplanarbeit über mein Arbeitstempo selbst entscheiden.“)
- Das Setzen von Pausen (Frage 16, SFB: „Über meine Pausen kann ich in der Wochenplanarbeit selbst entscheiden.“)
- Die Planung des Wochenplans (Frage 17, SFB: „Ich kann meinen Wochenplan selbst für mich planen.“)
- Die Zielsetzung (Frage 18, SFB: „Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.“).

Die zweite Gruppe der untersuchten Variablen umfasst solche, die sich mit Lernen für die Zukunft beschäftigen. Darunter fallen nur zwei: Frage 7 (SFB: „Ich habe in der Wochenplanarbeit auch etwas für mich gelernt, was mir in meinem späteren Lernen geholfen hat.“) und Frage 9 (SFB: „In der Wochenplanarbeit habe ich Organisieren gelernt.“).

Zunächst wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen gebildet. Bei der ersten Gruppe von Variablen, in der es um Fragen nach den Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler ging, ergab sich ein Mittelwert von 3,08 bei einer recht geringen Standardabweichung von 0,59. Bei der zweiten Gruppe ging es um Lernen für die Zukunft und es ergaben sich ein noch höherer Mittelwert von 3,42 und eine Standardabweichung von 0,73. Ein χ^2 -Test ist hier nicht möglich, da es durch die Mittelwertbildung zu vielen Zellen mit weniger als fünf erwarteten Werten gekommen ist. Es ist hingegen möglich einen Einstichproben-t-Test zu rechnen. Dabei vergleicht man den Mittelwert der Stichprobe (Mittelwert aller relevanten Fragen zur Selbstständigkeit, Mittelwert der Mittelwerte der Variablen aus beiden Gruppen) mit dem gesetzten Mittelwert von 2,5 (dem Skalenmittel). Das Ergebnis ist signifikant auf dem 5%-Niveau ($t=20,354$). Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler einen überdurchschnittlichen Selbstständigkeitsmittelwert haben. Da dies jedoch nur am Skalenmittel getestet wurde, hat man keinen Vergleich zu einer weiteren Stichprobe. Eine Korrelation, die den Zusammenhang zwischen Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und dem Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit untersucht hat, war nicht signifikant. Es konnte also kein linearer Zusammenhang zwischen diesen beiden Konzepten gefunden werden. Dennoch ist die Realisierung von selbstständigem Handeln im Rahmen von Wochenplanarbeit gegeben, wie der überdurchschnittliche Selbstständigkeitsmittelwert zeigt.

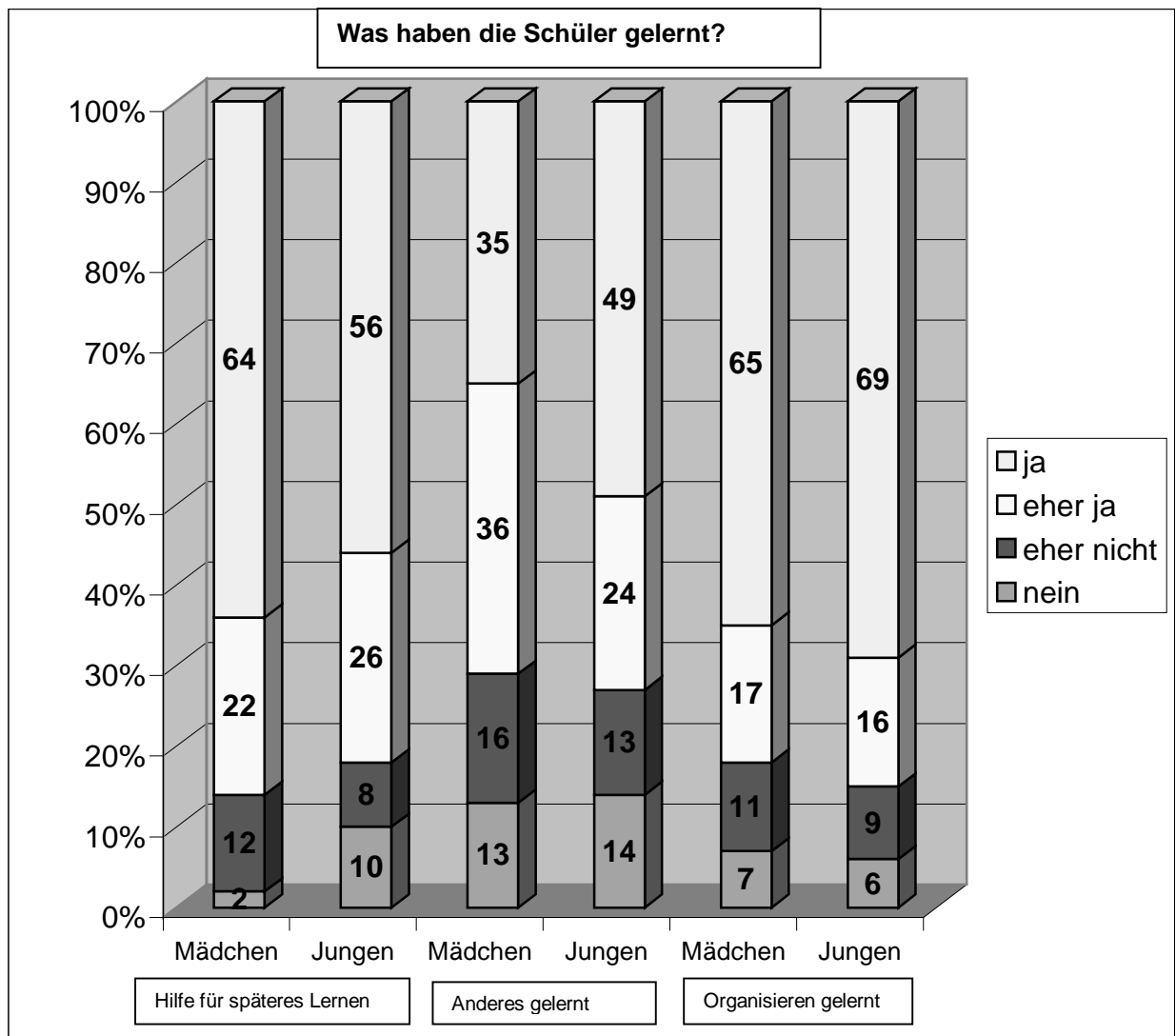


Abb. 20: Säulendiagramm zur Darstellung, was die Schüler und Schülerinnen ihren eigenen Angaben zufolge durch die Wochenplanarbeit gelernt haben

Abb. 20 veranschaulicht, was die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Angaben zufolge im Rahmen von Wochenplanarbeit gelernt haben. Die Darstellung ist jeweils nach den Geschlechtern unterteilt. Ein Großteil der Mädchen sieht in der Wochenplanarbeit eine Hilfe oder zumindest tendenziell eine Hilfe für späteres Lernen (86%). Nur 14% der Mädchen sehen dies eher nicht oder nicht so. Die Jungen empfinden die Wochenplanarbeit zu 82% als hilfreich oder eher hilfreich, 18% sehen dies nicht oder eher nicht so.

Der Frage, ob sie durch die Wochenplanarbeit etwas anderes als durch den normalen Unterricht lernen, stimmten 35% der Mädchen zu und 36% eher zu. Dies

zeigt, dass sich die Mädchen bei dieser Frage zumindest etwas weniger sicher sind. 29% der Mädchen sind der Meinung durch die Wochenplanarbeit nichts oder eher nichts anders zu lernen. Bei den Jungen sind 27% dieser Meinung, wohingegen 24% eher denken, etwas anderes zu lernen und knapp die Hälfte (49%) der Jungen sogar denken, etwas anderes zu lernen.

In der Frage, ob die Kinder im Rahmen von Wochenplanarbeit organisieren gelernt haben, zeigen sich weniger ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Mädchen sind zu 82% der Meinung organisieren gelernt oder eher gelernt zu haben, bei den Jungen sind es 85%. 18% der Mädchen denken, dass sie organisieren nicht oder eher nicht gelernt haben, gegenüber 15% bei den Jungen.

9.4.5 Begründung für Wochenplanarbeit aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Auf die Frage, warum machen Sie Wochenplanarbeit mit Ihrer Klasse, antwortet eine Lehrkraft: „weil ich die freien Erarbeitungsformen, Sicherungsübungen als effektiver einschätze als die gemeinsamen Phasen im gebundenen Unterricht“ und um „die Schüler in ihrer Selbstständigkeit und Individualität besser fördern zu können.“ (Lehrerfragebogen der Schule 3)

Eine andere Lehrkraft gibt an, dass sie mit Wochenplanarbeit „vor allem Erziehungsziele wie Kooperationsfähigkeit, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit und Organisationsvermögen“ (Lehrerfragebogen der Schule 8) fördern kann.

Vier von den zehn befragten Lehrkräften nennen Differenzierung als Begründung für Wochenplanarbeit.

Sechs Lehrerinnen führen aus, dass sie Wochenplanarbeit durchführen, um die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich ihre Arbeit eigenverantwortlich einteilen zu können, sie sollen zu selbstbestimmtem Lernen

gelangen. Verantwortungsbewusstsein für das eigene Lernen, die Fähigkeit zu realistischer Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung sollen gefördert werden.

9.5 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Bezüglich der Forschungsfrage 1 lässt sich folgendes sagen.

- Können durch Wochenplanarbeit Potentiale selbstgesteuerten Lernens, wie z.B. Selbstständigkeit gefördert werden?

Die befragten Schülerinnen und Schüler schätzen sich im Fragebogen durchaus als selbstständig ein. Der Mittelwert der betreffenden Frage liegt signifikant über dem Skalenmittelwert, was eine hohe Selbstständigkeit zeigt. Problematisch ist dabei allerdings, dass es keine Vergleichstichprobe gibt, an der die Werte gemessen werden können. So lässt sich keine zuverlässige Aussage darüber treffen, wie hoch die Selbstständigkeit der befragten Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu anderen Schülern ihres Alters ist oder inwiefern sie sich im Vergleich zu früher vergrößert hat. Eine Frage nach selbstgesteuertem Lernen zu stellen ist nicht möglich, da die Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe sie wahrscheinlich nicht verstehen würden. Somit muss man die Erlangung von Selbstständigkeit, die hohe Motivation, die Förderung von Sozialkompetenz, die Steigerung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen von Organisation und Planung in der Wochenplanarbeit zusammen sehen und nach Betrachtung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, den Schluss ziehen, dass Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule vorhanden sind.

Eine andere Forschungsfrage bezog sich auf den Zusammenhang zwischen Selbstständigkeit und Öffnung.

- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Selbstständigkeit des Schülers und dem Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit?

Hierbei ergaben die Berechnungen, dass es keinen signifikanten Zusammenhang gibt. Es wäre daher denkbar, dass der Zusammenhang nicht unmittelbar ist, sondern auch noch andere Variablen hineinspielen. Die Hypothese lautete, je offener die Wochenplanarbeit, desto selbstständiger der Schüler. Man könnte sich vorstellen, dass einige Schülerinnen und Schüler mit zu viel Offenheit überfordert sind. Dazu soll eine ganz offene Wochenplanarbeit anschließend in der Diskussion untersucht werden.

Die Forschungsfrage zu einem Teilaspekt der Motivation lautete folgendermaßen:

- Sind Schülerinnen und Schüler für Wochenplanarbeit motiviert, macht ihnen Wochenplanarbeit Spaß?

Es gibt Hinweise, dass eine sehr hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler und zwar nach ihrer eigenen Einschätzung und auch nach Einschätzung der Lehrkräfte für Wochenplanarbeit vorliegt. Der signifikante χ^2 -Test stützt diese Feststellung zusätzlich. Die Schülerinnen und Schüler sind für Wochenplanarbeit hoch motiviert.

Die nächste Forschungsfrage beschäftigte sich mit der Sozialkompetenz.

- Potentiale zur Erlangung von Sozialkompetenz im Rahmen von Wochenplanarbeit

Es zeigte sich, dass über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Partnerarbeit wählen und dass diese sehr wenig Ärger mit ihren Partnern haben. Die signifikanten Ergebnisse stützen die Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler eine hohe Teamfähigkeit, ein Teilbereich der Sozialkompetenz, haben. Ob diese allerdings durch die Wochenplanarbeit gesteigert wurde, lässt sich nicht feststellen, da es keinen Vorher – Nachher – Test gibt. Auch sind keine Vergleichsmöglichkeiten zu anderen Kindern ihres Alters im Rahmen dieser Untersuchung möglich.

Die letzte Forschungsfrage beschäftigte sich mit dem Selbstwertgefühl und der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit sich in der Wochenplanarbeit.

- Trägt Wochenplanarbeit dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler mit sich zufrieden sind?

Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit bei der Wochenplanarbeit und dem guten Lernen - können mit der Wochenplanarbeit. Diese beiden Fragen waren zudem negativ mit den Schwierigkeiten bei der Wochenplanarbeit korreliert, was bedeutet, dass Schüler mit Schwierigkeiten weniger gut mit dem Wochenplan lernen können und auch nicht so zufrieden mit sich sind. Positiv für das Selbstwertgefühl ist hingegen das erste Ergebnis, das den Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Lernerfolg beschreibt.

Unterricht, der Kompetenzen wie selbstgesteuertes Lernen, Problemlösen und soziale Fähigkeiten fördert, führt zu Lerninteresse und Lernmotivation. Selbstgesteuertes Lernen kann stattfinden, wenn die Schülerinnen und Schüler Spaß an ihrer Arbeit haben, das heißt motiviert sind. Wie bereits erwähnt, haben 85% der befragten Schülerinnen und Schüler Spaß an der Wochenplanarbeit und gehen sehr motiviert an die Arbeit. Auch eine Förderung der Sozialkompetenz wird deutlich, da 58,5% mit einem Partner arbeiten und nur 16,3% Ärger mit dem Partner haben. 83,3% schätzen es sehr, dass sie sich den Partner aussuchen dürfen. Die Anbahnung von Teamarbeit kann bereits hier

zugrunde gelegt werden. Die Steigerung des Selbstwertgefühls bestätigen 93,4%, sie sind mit sich in der Wochenplanarbeit zufrieden. Freie Zeiteinteilung und die eigene Entscheidung über das Arbeitstempo, beides geforderte Komponenten des selbstgesteuerten Lernens, finden statt und werden von fast allen positiv bewertet. Sogar 83,5% behaupten, dass sie in der Wochenplanarbeit das Organisieren gelernt haben und sich eigene Ziele für ihre Arbeit setzen.

Zu dem Zusammenhang: Je offener eine Wochenplanarbeit ist, das heißt je mehr Entscheidungsfreiheiten die Schülerinnen und Schüler haben, umso mehr Spaß macht sie ihnen, kann eine eindeutige Aussage gemacht werden. Je offener die Wochenplanarbeit, desto mehr Spaß macht sie den Schülerinnen und Schülern. Sie lernen besser und sind zufriedener mit sich. Es spielen zwar, wie bereits erwähnt, sicher noch mehr Faktoren im Unterricht mit, damit er Spaß macht, wie z.B. die Lehrerpersönlichkeit und das Klassenklima, beides wurde hier außer Acht gelassen, wenngleich Tausch die Wichtigkeit der zwischenmenschlichen Begegnung unterstreicht:

„Mit fortschreitender Forschung erhielten wir zunehmend wissenschaftliche Informationen über die große Bedeutung der zwischenmenschlichen Begegnung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern – Jugendlichen. Wir erfuhren, dass bestimmte Qualitäten in der Person von Erziehern und Lehrern die entscheidend förderlichen Bedingungen für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung und das bedeutsame Lernen von Kindern und Jugendlichen sind. (Tausch 1998, S. 11)

Tausch gesteht den äußeren Bedingungen, den vielfältigen Lehrmitteln, dem geeigneten Gebäude, der Schulorganisation und den Lehrplänen eine wichtige Rolle zu, schränkt jedoch ein, dass sich diese Gegebenheiten erst dann günstig auswirken, wenn die mitmenschlichen Beziehungen zufriedenstellend sind.

„Bemühen sich Lehrer und Erzieher in erster Linie um die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen und

Studenten und um eine hilfreiche zwischenmenschliche Beziehung zu ihnen, dann wird im allgemeinen die Wahl äußerer Bedingungen, die Verwendung von Geldern oder Organisationsformen sinnvoller ausfallen als bei fehlender Zentrierung in den Personen, bei Vernachlässigung zwischenmenschlicher Beziehungen und der Persönlichkeitsentwicklung. (Tausch 1998, S. 12)

Man könnte zu der Überzeugung gelangen, in einer weiteren Untersuchung die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler genauer zu betrachten und Wochenplanarbeit unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte untersuchen.

Wie gut Schülerinnen und Schüler nun mit dieser Form des Unterrichts lernen können und welche Leistungen sie damit erzielen, wäre ebenfalls Inhalt von weiteren Untersuchungen.

In dieser Arbeit sollte deutlich werden, dass im Rahmen von Wochenplanarbeit Potentiale selbstgesteuerten Lernens enthalten sind und die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Arbeiten herangeführt werden. Die Annäherung an ein erklärt wichtiges Ziel der Grundschule könnte somit gefördert werden.

Keinesfalls soll aber ein Postulat formuliert werden, das da heißt: „Nur Wochenplanarbeit in der Grundschule!“. „Den“ guten Unterricht kann es nicht geben, da es sich um diverse Zielsetzungen im Unterricht handelt, unterschiedliche Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Startbedingungen, verschiedene Perspektiven und Lernziele.

„Voraussetzung dafür ist selbstverständlich eine *Variabilität der Unterrichtsmethoden*, die schon das elementare Gebot der Fairness gegenüber unterschiedlichen Lernern mit verschiedenen Bedürfnissen und Lernstilen nahe legt.“ (Helmke 2004, S. 45)

10. Reflektion

10.1 Diskussion

Was bedeuten diese Ergebnisse hinsichtlich der ausgeführten Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule?

Die quantitativen und qualitativen Befunde der vorliegenden Studie untermauern, dass Schülerinnen und Schülern Wochenplanarbeit sehr viel Spaß macht, den meisten sogar mehr Spaß als herkömmlicher Unterricht. Auch Huschke kam in seiner bereits dargestellten Untersuchung zu diesem Ergebnis.

Bennack stellt in diesem Zusammenhang die Frage: Welchen Unterricht wollen die Schüler selbst? Er erhält von den Schülern folgende Antwort:

„Sie wünschen also solche Methoden – und natürlich auch Lehrer(innen) -, die ihnen die motivierende Verwirklichung eigener Vorstellungen („Spaß haben!“) durch *Selbständigkeit* und *Handeln* („Selber machen! Probieren! Mitbestimmen!“) (z.B. bei *Exkursionen*, *Projekt-*, *Frei- und Wochenplanarbeit* – wobei sie auf Erfahrungen zurückgreifen konnten) gestatten.“ (Bennack 2000, S. 2, f)

Die vorliegende Untersuchung kommt ebenfalls zu diesem Ergebnis.

Auch Rutter u.a. fanden in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 1980 in von ihnen als gut bezeichneten Schulen auch Lehrerinnen und Lehrer vor, die unter anderem Schülern Teilverantwortung übertrugen.

Die Tatsache, dass Schülerinnen und Schülern Wochenplanarbeit Spaß macht, ist damit zu begründen, dass sie es schätzen, mit einem Partner ihrer Wahl zusammenarbeiten zu dürfen, ohne Streit mit ihm zu haben, eigene Entscheidungen treffen wollen, mit Wochenplanarbeit gut lernen können und zufrieden mit sich selbst sind. Wie auch Naujok in ihrer Untersuchung feststellen konnte, findet in der Wochenplanarbeit Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern statt. Auch das Ergebnis von Huschke kann diese vorliegende

Untersuchung untermauern. Über 90% empfinden es als sehr positiv, dass sie sich ihre Zeit selbst einteilen und über ihr Arbeitstempo selbst bestimmen dürfen. Somit erfolgt eine Selbstregulierung und Planung ihrer eigenen Lernschritte – ein Beginn des selbstgesteuerten Lernens. Damit geht einher, dass die Schülerinnen und Schüler das Organisieren lernen, das Organisieren ihrer Arbeit, das Einteilen und das Planen, damit sie am Ende der Woche mit der sich vorgenommenen Arbeit fertig werden. Sie müssen nicht jeden Tag dasselbe Pensum erledigen, sondern können nach Tagesform entscheiden. Insgesamt ist der Grad der Schülermitbestimmung hinsichtlich der Lerninhalte jedoch gering. Die Lerninhalte werden meist von den Lehrern vorgegeben, wenngleich Schülerinnen und Schüler dazu Vorschläge machen dürfen, besonders hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgaben. Die Lehreraussage zur Schülermitbestimmung im Rahmen der Sozialform bestätigt die Schüleraussagen, dass sie sich ihren Partner selbst aussuchen dürfen und darüber hinaus entscheiden, ob sie mit einem Partner zusammenarbeiten wollen. Ebenso decken sich die Aussagen zur Zeiteinteilung, die den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen ist.

Nochmals zurückkommend auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) lässt sich feststellen, dass es keinen völlig geschlossenen Wochenplan im Rahmen dieser Untersuchung gibt. Dadurch erfüllen die hier untersuchten Wochenpläne die bereits erwähnten drei angeborenen Bedürfnisse eines Lernenden, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen:

- Kompetenz
- Autonomie
- Soziale Eingebundenheit,

natürlich nicht vollkommen, jedoch in Ansätzen.

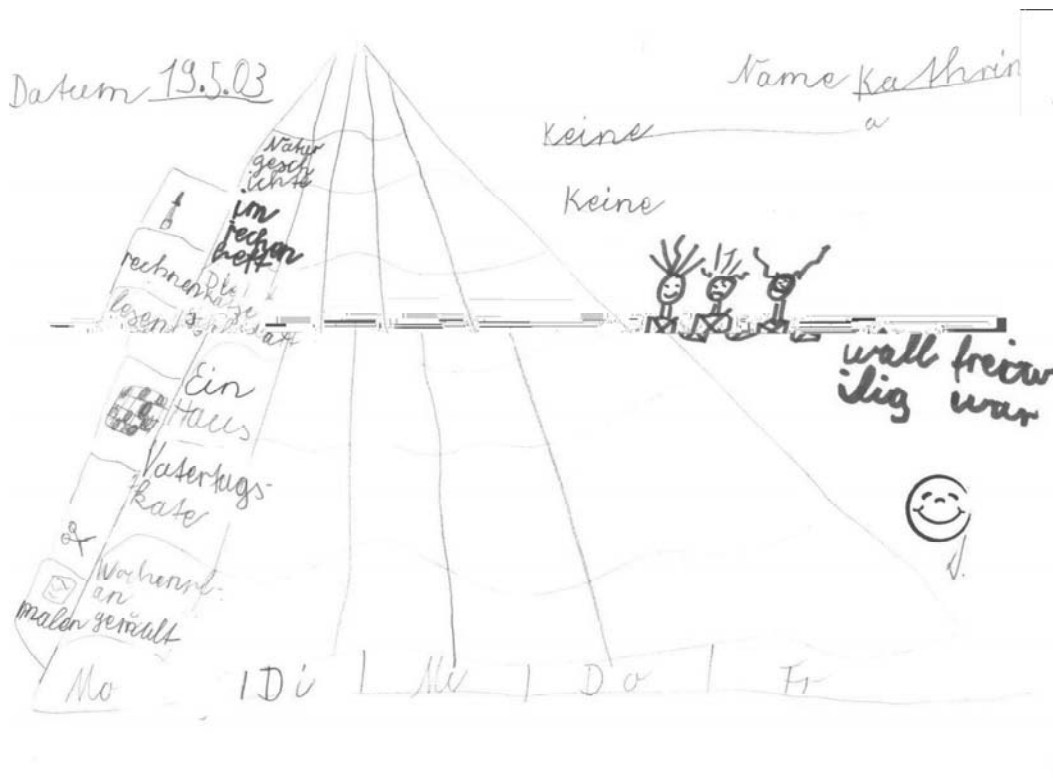
Dieser hohe Grad an Schülermitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung ist ein grundlegender Schritt zur Selbstständigkeitsentwicklung. Dies bestätigt der hohe Selbstständigkeitsmittelwert. Nur wenn Schülerinnen und Schüler selbstständig handeln lernen, über ihr Tun reflektieren, werden sie zu Selbstständigkeit fähig sein und schließlich auch selbstgesteuertes Lernen lernen und anwenden.

Die Annahme aus dem Pretest, dass je offener die Wochenplanarbeit ist, desto mehr Spaß haben Schülerinnen und Schüler dabei, hat sich signifikant bestätigt.

Einige Schülerinnen und Schüler sind überfordert oder fühlen sich überfordert, wenn ihnen zu viel Freiheit gegeben wird, d.h. die Schülerinnen und Schüler zu viele eigene Entscheidungen treffen müssen oder es noch nicht gelernt haben, selbstständig zu arbeiten. Weinert hat in seinem Aufsatz festgehalten, dass bei komplexen, schwierigen Lernaufgaben auf eine kompetente Lehre und Unterstützung des Lernenden nicht zu verzichten ist.

„Schulklassen und einzelne Schüler sollten [...] mögliche negative Konsequenzen offenen Unterrichts (Misserfolge, Kenntnislücken, Leistungsmängel) nicht zu verantworten und zu tragen haben. Vielmehr muß der Lehrer dafür sorgen, dass auftretende Lernproblem in geeigneter Weise (u.U. auch durch Phasen direkter Unterweisung) kompensiert werden können (Wang 1981).“ (Weinert 1982, S. 107)

Eine Schülerin aus der 2. Klasse, die mit offener Wochenplanarbeit konfrontiert wurde, hat sich dahingehend geäußert, dass sie gar nicht mehr wusste, was sie tun sollte, noch wann. Aus diesem Grund hat sie ängstlich und schnell alle Arbeiten, die sie sich selbst stellte, an einem Tag erledigt und auch angekreuzt, dass ihr der Wochenplan nicht so gut gefallen hätte, weil er so offen war. Dies verdeutlicht unten aufgeführte Abbildung ihres Wochenplans.



Daraus könnte man folgende „alte Weisheit“ als Schlussfolgerung ziehen:

Soviel Steuerung wie nötig, um den Schülern Halt und Richtung zu geben, soviel Freiheit wie möglich, um ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten gerecht zu werden. Auch Jürgens stellt mit Hinweis auf die Studie von Bennett aus dem Jahr 1979 fest:

„Von erheblicher Bedeutung für die Wirksamkeit Offenen Unterrichts scheint zu sein, inwieweit dieser den ‚Strukturierungswünschen und -bedürfnissen‘ aller, aber vorrangig der leistungsschwächeren Schüler gerecht werden kann.“ (Jürgens 1997, S. 685)

Diese Schülerin ist mit ihren individuellen Eingangsvoraussetzungen nicht geeignet für die Unterrichtsmethode des offenen Wochenplanunterrichts, bzw., diese Methode ist für sie nicht geeignet und eine andere Unterrichtsmethode muss für diese Schülerin zum Einsatz gebracht werden.

„Selbstgesteuertes Lernen als Methode ist nicht für alle Schüler gleichermaßen effektiv, weil die erforderlichen Kompetenzen von vielen Kindern erst allmählich (und zum Teil unter Anleitung) erworben werden müssen.“ (Weinert 1982, S. 107)

Lässt sich feststellen, dass für eine Öffnung des Wochenplans auch Mut des Lehrers und eine gewisse Sicherheit dazugehören? Diese Frage beantwortete mir eine Lehrkraft mit ja. Der Erfolg, die Auswirkung und der Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Wochenplanarbeit hängen sehr von der Umsetzung durch die Lehrkraft ab.

Welche Art von Wochenplanarbeit wird durch die Lehrkraft ermöglicht? Wie groß ist der Grad der Öffnung und damit der Grad der Mitbestimmung durch die Schülerinnen und Schüler? So kann Wochenplanarbeit ein Ausfüllen von vorgegebenen Arbeitsblättern sein, ein vom Lehrer gesteuerter Arbeitsplan, bis hin zur Realisierung der genannten Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen einer Wochenplanarbeit, die einen hohen Grad der Öffnung aufweist, bezogen auf die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler. Als zentrale Aussage dieser Untersuchung kann Folgendes festgehalten werden:

Selbstständigkeit, hohe Motivation, Potentiale für Sozialkompetenz, die Zufriedenheit mit sich und das Lernen von Organisation und Planung, des Weiteren die Aussage, in der Wochenplanarbeit gut lernen zu können, weisen auf Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen der Wochenplanarbeit in der Grundschule hin.

Die Rahmenbedingungen von Schule zeigen aber auch Grenzen nicht nur für Wochenplanarbeit, sondern auch für andere Formen Offenen Unterrichts auf und schränken die Schüler in ihrer Entscheidungsfreiheit ein. Die Lerninhalte werden durch Richtlinien und Lehrpläne vorgegeben, so dass sich der Schüler nicht immer bei deren Auswahl einbringen kann.

Des Weiteren hängt die Wahl der Unterrichtsmethode auch von der Persönlichkeit des Lehrers und des Schülers ab. Diese Methode wird nicht immer die geeignete Unterrichtsmethode sein, die sowohl dem Schüler, als auch dem Lehrer gerecht werden kann.

„That is to say, there is not a one-size-fits-all answer to the questions ‚How do children learn?’ and ‚How should teachers teach?’ (Pritchard 2005, Preface)

Abhängig von dem Ziel, das im Unterricht erreicht werden soll, kommen unterschiedliche Lehr- Lernmethoden zum Einsatz. Kemnitz und Sandfuchs stellen dieses Phänomen in ihrem Kapitel *„Integration offenen und gelenkten Unterrichts“* dar und berichten, dass Weinert vor dem Hintergrund der Befundlage der Lehr- Lernforschung auf den Zusammenhang Zielsetzung und Wahl der Unterrichtsmethode hingewiesen hat.

- „Beim Erwerb grundlegenden systematisch aufgebauten Wissens ist die direkte Unterweisung als lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte Form des Unterrichts am zweckmäßigsten.
- Zum Erwerb lebenspraktischen Anwendungswissens sind lebensnahe Lernarrangements, z.B. Gruppen- oder Projektarbeit, sowie kreative Übungsformen notwendig.
- Metakognitive Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen wie Lern- und Arbeitstechniken erfordern ein Lernen des Lernens und Formen selbstständigen Lernens und Offenen Unterrichts.
- Handlungs- und Wertorientierungen werden in Gruppendiskursen, im Aufbau persönlicher Gewohnheiten, durch vorbildhaftes Handeln in einer geregelten und fairen Schulkultur befördert.“
(Kemnitz/Sandfuchs 2006, S. 35)

Auch diese Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass ein Lernen von Arbeitstechniken und ein Lernen des Lernens offene Unterrichtsformen erfordern. Die befragten Schülerinnen und Schüler schätzen sich im Fragebogen durchaus als selbstständig ein und können mit dem Wochenplan gut lernen. Sie haben das

Planen und Organisieren gelernt. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit in der Wochenplanarbeit und dem guten Lernen - können mit der Wochenplanarbeit.

10.2 Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden Potentiale selbstgesteuerten Lernens untersucht, dargestellt und nachgewiesen. Was bedeuten die Ergebnisse für den Schulalltag?

Die Grundschule an der Klenzestraße in München wurde 2006 mit dem ersten Preis für innovative Grundschulen in Bayern ausgezeichnet. Von insgesamt 70 Bewerbern konnte sich diese Grundschule in einer besonderen Form qualifizieren unter dem Motto: „Jeder soll seine Zeit selbst einteilen“. Monika Goetsch schreibt in ihrem Artikel über diese Schule:

„Um die Selbstständigkeit der Kinder zu fördern, wurden Freiarbeit und unbenoteter Wochenplan eingeführt, eine Methode, nach der jedes Kind sein Tempo selbst bestimmt, so dass Seanny aus der Dritten mit einem faustgroßen Magneten im Klassenzimmer sitzt, ‚Magnetismus ist so spannend‘, während die Banknachbarin Johanna in einer Fenstermappe Rechtschreibübungen zum Thema Elektrizität durchführt, weil sie nun mal gerade darauf Lust hat.“ (SZ Nr. 41, 18./19.2.2006, S. 54)

Dieser Artikel stellt den aktuellen Bezug der Thematik dar. Nach wie vor arbeiten zu wenige Grundschulen mit Wochenplanarbeit, wie sich bei der Suche nach Grundschulklassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe bestätigt hat. Die Frage, warum eine Arbeitsform, die u.a. die Selbstständigkeit und das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler fördert, sich nicht großflächig durchsetzen kann, drängt sich auf. Es könnte daran liegen, dass die Lehrer um einen Machtverlust bangen oder glauben, den Überblick über die Leistungen der Schüler zu

verlieren. Vielleicht hängt es auch damit zusammen, dass ein weit verbreiteter Irrtum der Mehrarbeit noch nicht beseitigt werden konnte, oder der Glaube, dass man mit einer etwas lebhafteren Klasse eine solche Form von Unterricht nicht bewerkstelligen könne. Dieser Frage könnte man in einer weiteren Untersuchung nachgehen und damit die Nachteile der Wochenplanarbeit herausarbeiten, die dazu führen, dass sie nur in wenigen Fällen zur Anwendung kommt. Wie viele Grundschulklassen in Bayern Wochenplanarbeit machen, wäre eine interessante Frage. Die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Lehrer begründen ihre positive Entscheidung für die Wochenplanarbeit mit folgenden Argumenten:

„weil ich die freien Erarbeitungsformen, Sicherungsübungen als effektiver einschätze als die gemeinsamen Phasen im gebundenen Unterricht“ und um „die Schüler in ihrer Selbstständigkeit und Individualität besser fördern zu können.“ (Lehrerfragebogen der Schule 3)

Die Lehrerinnen und Lehrer wollen Erziehungsziele wie Kooperationsfähigkeit, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit und Organisationsvermögen fördern und haben erkannt, dass Wochenplanarbeit dazu einen Beitrag leisten kann. Ein weiterer angeführter Grund ist die Möglichkeit der Differenzierung, die auch im Rahmen von Wochenplanarbeit möglich ist. Nannette Ludwig berichtet in ihrer Diplomarbeit „Möglichkeiten und Grenzen selbständigen Arbeitens von Schülern im Grundschulunterricht am Beispiel des Wochenplans in Klassenstufe 2“ von einem Interview mit einer Lehrerin der Grundschule am Steigerwald, die nach den reformpädagogischen Grundideen Peter Petersens und Maria Montessori arbeitet. Die Lehrerin betont,

„[...] dass das Lernen, vom Kind aus [geht] und der Wochenplan ist eine Methode, die wir nutzen, um Kinder [...] zur Selbstständigkeit zu führen.’ Des weiteren sei es in der Wochenplanarbeit, als Bestandteil des Offenen Unterrichts, besonders gut möglich, die Kinder zu unterstützen, egal ob in ihren Schwächen oder Stärken.“ (Ludwig 2004, S. 66)

Dies deckt sich mit den Aussagen der Lehrkräfte, die in der vorliegenden Untersuchung befragt worden sind.

Auch Ludwig kommt zu der Erkenntnis:

„Die Wochenplanarbeit als Bestandteil des Offenen Unterrichts fördert nicht nur die kognitiven, sondern auch die sozialen Fähigkeiten. Die Schüler entwickeln ihre Persönlichkeit und lernen schon früh Selbstverantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. Die Arbeit mit dem Wochenplan ermöglicht es, selbst die von ihnen benötigte Zeit zum Bearbeiten der Aufgaben einzuteilen, die Reihenfolge der Bearbeitung sowie die Arbeitsmittel oder Partner frei zu wählen.“ (Ludwig 2004, S. 67)

Die vorliegende Untersuchung kommt ebenfalls zu diesem Fazit. Die Auswertung der an die Schüler gestellten Fragen hat dies gezeigt.

Die Grenzen des selbständigen Arbeitens sieht die von Ludwig befragte Lehrerin darin, dass manche Kinder sich vom Inhalt des Wochenplanes erschlagen lassen, dass er ihnen zu unübersichtlich und zu viel ist. Des Weiteren dann, wenn Verhaltensauffälligkeiten das Arbeiten schwerwiegend stören und schließlich wenn Teilleistungsschwächen vorliegen. (vgl. Ludwig 2004, S. 5 im Anhang)

Auf weitere Grenzen, bzw. Herausforderungen für die Lehrenden weisen Beck/Guldimann/Zutavern (1991) hin. Sie arbeiteten zwei Jahre mit achtzehn Versuchsklassenlehrerinnen und -lehrern, die sich eine gezielte Förderung von Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ziel setzten und stellten folgende Hypothesen auf:

- „1) Zunehmende Eigenständigkeit der Schüler wird zuerst als Aufgabenverlust durch die Lehrperson erlebt. Die neuen Rollenanforderungen werden gespürt, können aber nicht ‚eigenständig‘ definiert werden, sondern wirken verunsichernd. [...]
- 2) Für die neue Rolle des Lernberaters fühlen sich Lehrer nicht kompetent genug. [...]
- 3) Die Lehrer werden zunehmend mit Anforderungen der Schüler an die Art des Lernens im Unterricht konfrontiert. [...]
- 4) Lehrer müssen den Schülern mehr Freiräume im Unterricht einräumen, um eigenständiges Lernen zu ermöglichen.“
(Beck/Guldimann/Zutavern 1991 S. 760, f)

Mancher dieser Grenzen kann entgegengewirkt werden, indem ein klares Regelwerk, das mit der Klasse besprochen wurde, der Wochenplanarbeit zugrunde liegt.

- Flüsterton
- Beenden jeder begonnen Arbeit
- Aufräumen aller verwendeten Materialien
- Selbstständiges Herausfinden (Lexikon, Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrer fragen)
- Zusammenarbeit
- Gegenseitige Hilfe

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitete Kommunikations- und Organisationssysteme in der vorbereiteten Umgebung vermitteln Orientierung, Übersicht und Klarheit.

Sorgfältig gemeinsam erarbeitete soziale Regelungen gewährleisten eine gute Arbeitsatmosphäre und ermöglichen zeitgleich stattfindende unterschiedliche Aktivitäten. Wenn die Schülerinnen und Schüler notwendige Arbeitstechniken beherrschen, zusammenarbeiten, Aufgaben begründet auswählen und Regeln

geklärt sind, kann ein gleitender Einstieg über einen Arbeitsplan in einem Fach (z.B. zur Rechtschreibung) oder einen Tages- oder Zweitagesplan erfolgen.

Die Aufgabenstellungen sollten auch Phasen der Gruppenarbeit enthalten, Selbstkontrolle ermöglichen, neben Übungsaufgaben auch Erarbeitungen und Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern aufnehmen. Wurden genügend Erfahrungen gesammelt, kann der zeitliche und inhaltliche Umfang ausgedehnt werden und zunehmend selbstständiger Umgang mit Aufgaben, selbst gesetzten Zielen und auch der schulischen Lernzeit ermöglichen. In Wochenplanabschlusskreisen werden Erfahrungen über das Lernen (Lernprozesse, -ergebnisse, -probleme...) ausgetauscht.

In diesen Planungsgesprächen wird die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernen entwickelt und organisiert. Sie beginnt anhand relativ einfacher und kurzer Zeitspannen mit Aufgaben überwiegend aus dem Übungsbereich, später wird der Wahlbereich vergrößert, die Aufgaben umfangreicher und anspruchsvoller.

Zusammenfassend sei nochmals festgestellt, dass mit Wochenplanarbeit Ziele erreicht werden können, die im Frontalunterricht schwer zu realisieren sind, wie Selbstständigkeit, Motivation, Sozialkompetenz, die Zufriedenheit mit sich und das Lernen von Organisation und Planung. Die befragten Schülerinnen und Schüler können mit der Wochenplanarbeit gut lernen, sie können über ihre Lernziele, die Zeit, den Ort, die Lerninhalte, die Lernmethoden und über den Lernpartner zu einem großen Teil selbst entscheiden und intrinsisch motiviert selbstständig arbeiten.

Diese Ziele, die im Rahmen von Wochenplanarbeit zu realisieren sind, rechtfertigen ein Postulat nach einem häufigeren Einsatz von Wochenplanarbeit in der Praxis. Diese Forderung sollte jedoch nicht missverstanden werden als eine Behauptung, wie Wochenplanarbeit sei „die“ Lehrmethode und alles andere sei nicht akzeptabel. Terhart hat auch darauf hingewiesen, dass die Methoden des Lehrens immer nur hinsichtlich ihres zu erreichenden Lernerfolgs beurteilt werden können.

„Lernen kann man ohne Lehre; das Lehren jedoch muß sich am Lernen, genauer: an seinen unterschiedlichen Qualitäten, orientieren. Das heißt: Es gibt nicht „die“ Lehrmethode, weil es „das“ Lernen nicht gibt. Je nach angestrebter Lernqualität müssen unterschiedliche methodische Arrangements bereitgehalten werden.“ (Terhart 2000, S. 139)

Herold/Landherr weisen darauf hin, dass beim selbstorganisierten in Abgrenzung zu selbstgesteuertem Lernen berücksichtigt wird,

„dass in unserem Schulsystem die alle Kriterien umfassende Selbstbestimmung nicht verwirklicht werden kann. Schule besitzt Zwangscharakter [...]“ (Herold/Landherr 2003, S. 12)

In der Praxis des Unterrichts sollte es nicht versäumt werden, weitere kleine Schritte in Richtung Selbstbestimmung zu wagen und verschiedene Unterrichtsmethoden einzusetzen, in dem Bewusstsein, dass selbstgesteuertes Lernen nur in wenigen Situationen erreicht werden kann.

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolges beinhaltet. (Neber, H. 1978) Der Lerner bestimmt im selbstgesteuerten Lernen selbst das Lernziel, den Lerninhalt, die Lernform und fordert bei Bedarf den Lernberater an. Er ist somit derjenige, der aktiv über seinen individuellen Lernprozess in jeglicher Hinsicht entscheidet. Diese Unterrichtsform kann in staatlichen Pflichtschulen nur in Ausnahmesituationen Anwendung finden, beispielsweise in Projekten. (Herold/Landherr 2003, S. 8, 9)

Auch die Schritte, die zu selbstgesteuertem Lernen führen, bedeuten eine positive Veränderung im Schulalltag, wie

- Die Lernenden werden selbstständiger, übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Handeln
- Die Rolle des Lehrenden verändert sich hin zum Trainer
- Die Individualität der Lernprozesse wird zunehmend berücksichtigt.

Wochenplanarbeit trägt zur Motivierung von Schülerinnen und Schülern bei.

„Motivierte Schüler trauen sich etwas zu, erleben sich als etwas bewirkend, gehen bewusst und zielgerichtet an Aufgabenstellungen heran, freuen sich an Tätigkeiten und Lernfortschritten. Deshalb sollten Schule und Unterricht

- die Funktionslust der Schüler dadurch fördern, dass diese selbstentdeckend, selbstständig und selbsttätig lernen können, Spiele als Lernmittel genutzt werden, dass Schüler etwas herstellen und in Schule, Unterricht und Lebensumwelt etwas bewirken können – in handlungsorientiertem Unterricht, in der Freien Arbeit, beim Wochenplan, beim Stationenlernen, in projektorientiertem Unterricht, beim Lernen durch Lernen/Expertenlernen usw. [...] (Wiater 2001, S. 57 f)

Abschließend sollte erwähnt werden,

„[...]“, dass selbstgesteuertes Lernen von Kindern aller Schulstufen wenigstens ansatzweise realisiert werden kann, die Möglichkeit bietet, diese Lernform nicht nur als Voraussetzung schulischer Arbeit anzusehen, sondern sie auch unterrichtsmethodisch zu nützen. Wichtigste Bedingung dafür ist, dass der Lehrer den Schülern Gelegenheit gibt, Einfluß auf die Festlegung und

Ausgestaltung der Lernziele, der Lerninhalte, der Lernzeiten und der Lernmethoden auszuüben.“(Weinert 1982, S. 107)

Die Unterrichtsmethode der Wochenplanarbeit bietet, wie in dieser Untersuchung gezeigt, dazu vielfach Gelegenheit.

Rückblickend an den Anfang dieser Arbeit:

Sie ging aus vom „guten“ Unterricht und schließt ab mit „guter“ Wochenplanarbeit.

Auch hier ist die Frage zu stellen, was heißt gut?

- Gut wofür?
- Gut für wen?
- Gut gemessen an welchen Startbedingungen?
- Gut aus wessen Sicht?

Wochenplanarbeit macht Spaß, das empfinden Kinder als gut, jedoch nicht jede Wochenplanarbeit macht gleich viel Spaß. Es hat sich gezeigt, dass auch hier dem Prinzip der Passung Folge geleistet werden muss - entspricht der Unterricht den Fähigkeiten, dem Vorwissen, dem Entwicklungsstand und der Motivation der Schülerinnen und Schüler? Passung und Anpassung müssen gewährleistet sein.

Im Interview der 4 Schüler vom 15.2.2007 bestätigen die Befragten nochmals, dass Wochenplanarbeit deshalb Spaß macht, weil sie viel selbst entscheiden können. Das unterstreicht, dass „gute“ Wochenplanarbeit Öffnungen haben muss und die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zulässt.

Abschließend noch eine Zusammenfassung über Wochenplanarbeit von einer der befragten Schülerinnen:

„Wochenplanarbeit hat mir gut gefallen, allerdings mochte ich auch gerne anderen Unterricht, wobei man das nicht richtig vergleichen kann, da man bei dem einen lernt selbstständig zu werden, bei dem anderen nur lernt. Man kann bei Wochenplanarbeit lernen lernen, man lernt dabei zu lernen, wie man sich organisieren kann.“

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung der Antworten der Kinder auf das Spaßmachen der Wochenplanarbeit	155
Abb. 2: Darstellung des Spaßes im Zusammenhang mit der/den zu Hause gesprochenen Sprache/n	157
Abb. 3: Einschätzung des Spaßes, den Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit haben, aus Sicht der Lehrer und Schüler im Vergleich	159
Abb. 4: Entscheidungsfreiheit der Schüler in Bezug auf die Sozialform	165
Abb. 5: Arbeiten mit Partner bei der Wochenplanarbeit	166
Abb. 6: Darstellung des Ärgers mit dem Partner während der Wochenplanarbeit	167
Abb. 7: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Lerninhalte	168
Abb. 8: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf zu bearbeitende Aufgaben	169
Abb. 9: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf Sozialformen	170
Abb. 10: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Zeiteinteilung	171
Abb. 11: Einschätzung des Grades der Schülermitbestimmung durch die Lehrkräfte in Bezug auf die Raumnutzung	172
Abb. 12: Skala der Mittelwerte der Schülermitbestimmung, somit Grad der Öffnung der Wochenplanarbeit	174
Abb. 12a – 12j: Öffnung der einzelnen Wochenpläne	175 - 178
Abb. 13: Angabe der Lehrkräfte zur Dauer der Durchführung von Wochenplanarbeit in ihrem Unterricht	179

Abb. 14: Darstellung der Öffnung der Wochenplanarbeit im Vergleich zur Erfahrung der Lehrkräfte mit Wochenplanarbeit	182
Abb. 15: Darstellung des Zusammenhangs zwischen dem Spaß, den Schülern Wochenplanarbeit macht und der Öffnung der Wochenplanarbeit	184
Abb. 16: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Spaß und Zufriedenheit	187
Abb. 17: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Offenheit und Zufriedenheit	187
Abb. 18: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Spaß und Zufriedenheit	188
Abb. 19: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Zufriedenheit und „gut lernen“	188
Abb. 20: Säulendiagramm zur Darstellung, was die Schüler und Schülerinnen ihren eigenen Angaben zufolge durch die Wochenplanarbeit gelernt haben	200

12. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Häufigkeitstabelle: Darstellung des Späßes in Abhängigkeit vom Geschlecht	155
Tab. 2: Darstellung der zu Hause gesprochenen Sprache/n im Bezug zum Spaß (in absoluten Zahlen)	156
Tab. 3: Darstellung der Angaben der Schüler zum Spaß bei der Wochenplanarbeit pro Schule	160
Tab. 4: Darstellung der Spaßmittelwerte der Schüler und der Standardabweichung	161
Tab. 5: Darstellung der von den Schülern wahrgenommenen Mitbestimmung bei der Aufgabenwahl in den einzelnen Schulen	162
Tab. 6: Darstellung der von den Schülern wahrgenommenen Mitbestimmung bei den Lerninhalten in den einzelnen Schulen	163
Tab.7: Mittelwerte der Einschätzung der Schülermitbestimmung durch die Lehrer	173
Tab.8: Rohkorrelationen zwischen Spaß, Zufriedenheit, "gut lernen" und Offenheit	186

13. Literaturverzeichnis

Aebli, H. (7. Auflage 1993): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett Verlag

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (1994): *Freies Arbeiten*.
Donauwörth: Auer Verlag

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (1999): *Freiarbeit und Computer
in der Grundschule*. Dillingen: Akademiebericht Nr. 320

Anderson, J.R. (3. Auflage 2001): *Kognitive Psychologie*. Heidelberg u.a.: Spektrum
Verlag

Apel, H.J. (1997): "und nicht zu locker, da man sonst nichts lernt!" In
Grundschulmagazin 11/1997 (a), S. 39 - 42

Apel, H.J., Sacher, W. (Hrsg.) (2005): *Studienbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage. Bad
Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Apel, H.J. (2005): *Planung und Vorbereitung von Unterricht und Lernumgebungen –
Planungstheorien*. In: Apel, H.J., Sacher W. (Hrsg.): *Studienbuch
Schulpädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 250 - 255

Apel, H.J. (2006): *Klassenführung*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J.
(Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 230 - 234

Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.)(2006): *Handbuch Unterricht*. Bad
Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Arnold, K.-H. (2006): *Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 17 - 26

Arnold, R., Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Band 1: *Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag

Arnold, R., Gómez Tutor, C., Kammerer, J. (2003): *Selbstgesteuertes Lernen braucht Selbstlernkompetenzen*. In: Gray, C., Schlögl, P. (2003): *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung*. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. S. 112 - 122.

Artelt, C., Baumert, J., Mc - Elvany, N.J. (2003): *Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich Verlag S. 131 - 162

Astington, J.W. (2000): *Wie Kinder das Denken entdecken*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Baillet, D. (1983): *Freinet – praktisch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Ballauff, Th., Schaller, K. (1973): *Pädagogik – Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Band 3 . Kempten: Allgäuer Zeitungsverlag

Bartnitzky, H., Christiani, R. (1998): *Die Fundgrube für freie Arbeit*. Berlin: Cornelsen Scriptor

Bartnitzky, H., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. Frankfurt am Main: Grundschulverband

Bartnitzky, H., Brügelmann H., Hecker U., Schönknecht, G. (Hrsg.) (2005): *Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 119. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004): *Seminarentwicklung als Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule*. München: Druckerei Merkt GmbH

Bayerische Verfassung, Artikel 131 im Internet URL: www.bayern.landtag.de/bayer_verfassung_dritter_hauptteil.html Stand: 7.11.2005

Beck E., Guldemann, T., Zutavern, M. (1991): *Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., Nr. 5 S. 735 - 768

Bennack, J. (2000): *Schulaufgabe: Unterricht – zeitgemäß unterrichten können*. Neuwied: Krißtel

Benner, D., Kemper, H. (2003): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik Teil 2*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Böhm, W. (13. Auflage 1988): *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner

Boehncke, H., Hennig, C. (1980): *Celestin Freinet. Pädagogische Texte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

- Boekaerts, M. (1999): *Self - regulated learning: where we are today*. In: International Journal of Educational Research 31 (1999) 445 - 457
- Bönsch, M. (2001): *Methoden des Unterrichts*. In: Roth, L. (Hrsg.): *Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg Verlag S. 801 – 815
- Bönsch, M. (2002): *Guter Unterricht – nachhaltiges Lernen*. In: Lernwelten 2, S. 89 - 91
- Brügelmann, H., u.a. (Hrsg.) (1998): *Jahrbuch Grundschule 1998 Fragen der Praxis – Befunde der Forschung*. Seelze: Friedrich Verlag
- Burk, K., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H. (Hrsg.) (2003): *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* Frankfurt am Main: Grundschulverband
- Chott, P. (2001): *Lernen lernen – Lernen lehren: Mathematische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule*. Weiden: Schuch Verlag
- Claussen, C. (Hrsg.) (1993): *Wochenplan – und Freiarbeit*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag
- Claussen, C. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Freie Arbeit*. Weinheim: Beltz Verlag
- Claussen, C. (1996): *Kinder werden selbständig – Wochenplanunterricht unterstützt sie dabei*. In *Grundschulunterricht* 43/3, S. 2 - 4
- Claussen, C. (1997): *Unterrichten mit Wochenplänen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Csikszentmihalyi, M. (5. Auflage 1993): *Das flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett Verlag

Czerwanski, A., Solzbacher, C., Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002): *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Deci, E., Ryan, R.M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In Zeitschrift für Pädagogik, 39/2 S. 223 - 238

Drews, U., Wallrabenstein, W. (Hrsg.) (2002): *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband

Edelmann, W. (2003): *Intrinsische extrinsische Motivation*. In: Grundschule H.4, S.30 - 32

Eickhorst, A. (2000): *Selbsttätig sein – selbstständig werden*. In: Grundschulmagazin 7-8 S. 57 - 60

Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer – Poeschel Verlag

Erpenbeck, J., Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie*. Münster/NewYork/München/Berlin: Waxmann Verlag

Flitner, A. (1995): *Nicht für die Schule lernen, sondern für die Demokratie*. In: Die Zeit, Nr. 24, 9. Juni 1995, Politik 3

Freinet, C. (1965): *Die moderne französische Schule*, übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Rutt, Th. (Hrsg.) Paderborn: Schöningh Verlag

Frey, A., Balzer, L. (2003): *Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen*. In: Empirische Pädagogik, 17 (2), 2003. S. 148 - 175

- Forneck, H. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen – und Weiterbildung*. In Zeitschrift für Pädagogik, 2/2002, S. 242 - 261
- Gage, N.L., Berliner D.C. (5. Auflage 1996): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlag
- Gaudig, H. (1909): *Didaktische Präludien*. Leipzig: Teubner Verlag
- Gaudig, H. (Hrsg.) (1925): *Freie Geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. Breslau: Ferdinand Hirt
- Gesamtlehrplan Grundschule (2000): München: Maiß Verlag
- Giaconia, R. M., Hedges, L. V. (1982): Identifying features of effective open education. In: Review of Educational Research, 52 (4), S. 579 - 602
- Goetsch, M. (2006): *Freundliche Giraffen statt böser Wölfe*. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 41 vom 18./19. 2. 2006, S. 54
- Goetze, H., Jäger, W. (1991): Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen. In: Sonderpädagogik 21.Jg., Heft 1, S. 28 - 39
- Gordon, T. (2001): *Lehrer – Schüler – Konferenz*. München: Heye Verlag
- Gräsel, C. Mandl, H. (2005): *Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts - und Lehr - Lern - Forschung*. In: Apel, H.J., Sacher W. (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag (S. 230 - 249)

- Gudjons, H. (8. Auflage 2003): *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag
- Gündogdu, K. (2006): *A Case Study: Promoting Self-Regulated Learning in Early Elementary Grades*. In: Kastamonu Education Journal March 2006, Vol:14, No:1, S. 47 - 60
- Gutwerk, S. (2004): *Demokratie im Klassenzimmer*. In Grundschriftmagazin 2 , S.8 - 11
- Haas-Hausmann, S., Schütz, C. (2000): *Wochenplan von Anfang an*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag
- Hartinger, A. (2002): *Empirische Forschung zur Öffnung von Unterricht – Probleme einer Forschungsrichtung*. In: Petillon, H. (Hrsg.) (2002) *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte*. Opladen: Leske und Budrich, S. 223 - 230
- Hartinger, A. (2003): *Motivieren durch Belohnung. Risiken und Nebenwirkungen*. In: Grundschule H.4, S.33 - 35
- Hartinger, A. (2005): *Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkungen auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern*. In: Zeitschrift für Pädagogik Heft 3, S. 397 - 414
- Hasselhorn, M. (2000): *Lebenslanges Lernen aus der Sicht der Metakognitionsforschung*. In: Achtenhagen, E., Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter*. Band 3: *Psychologische Theorie, Empirie und Therapie*. Opladen: Leske + Budrich Verlag S. 41 - 53

Heckhausen, H. (1968): *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*. In: Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen – Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag S. 193 - 228

Hegele, I. (Hrsg.) (1997): *Lernziel: Offener Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Heid, H. (1996): Was ist offen im offenen Unterricht? In: Zeitschrift für Pädagogik 34. Beiheft (S. 159 - 172)

Heinrich, K. (1991): *Kinder arbeiten sich frei*. Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges.

Helmke, A. (3. Auflage 2004): *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung

Helmke, A. (2006): *Unterrichtsforschung*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 56 - 65

Helsper, W., Böhme J. (Hrsg.)(2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Herold, M., Landherr, B. (2. Auflage 2003): *Selbstorganisiertes Lernen*. Hohengehren: Schneider Verlag

Holzcamp, K. (1995): *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. New York: Campus Verlag

Hug, T. (Hrsg.) (2001): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag

Huschke, P. (1982): *Wochenplan – Unterricht – Entwicklung, Adaption, Evaluation. Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung*. In: Klafki, W., Scheffer, U., Koch - Priewe, B., Huschke, P., Stang, H. u.a. (Hrsg.): *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 200 - 277

Huschke, P., Mangelsdorf M. (1994): *Wochenplanunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Huschke, P. (1996): *Grundlagen des Wochenplanunterrichts*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Joyce, Ch., Hipkins, R. (2004): *Young children's emergent self-regulated learning skills in a primary science investigation*. Downloaded from <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/13891.pdf> 8.9.2006

Jerusalem, M. (2006): *Motivationale und volitionale Voraussetzungen des Unterrichts*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 575 - 579

Jürgens, E. (1997): *Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung*. In: Pädagogische Rundschau 51 H.6. Frankfurt S. 677 - 697

Jürgens, E. (2006): *Offener Unterricht*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 280 - 284

- Kandler, M. (2002): *Lernsoftware aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang
- Kasper, H. (1989): *Laßt die Kinder lernen, offene Lernsituationen*. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag
- Kemnitz, H., Sandfuchs, U. (2006): *Geschichte des Unterrichts*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 26 - 37
- Kerschensteiner, G. (10. Auflage 1953): *Begriff der Arbeitsschule*. München: Oldenbourg Verlag
- Kiel, E. (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon Verlag
- Klafki, W. (1985): *Studien zur inneren Differenzierung des Unterrichts*. In: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 6, S. 10 - 13
- Klippert, H. (14. Auflage 2004): *Methodentraining*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Kopp, B., Zabel, M., Mandl, H. (2002): *Dozentenleitfaden für die mediendidaktische Gestaltung virtueller Lernumgebungen an Hochschulen*. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Universität München

- Kozdon, B. (1993): *Schule in der Entscheidung: über den Un-Ernst der überbuchten Schule*. München: PimS-Verlag
- Krieger, C.G. (1998): *Mut zur Freiarbeit*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Krüger, H.-H. (1992): *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske und Budrich
- Lamnek, S. (2001): *Befragung*. In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Hohengehren: Schneider Verlag S. 282 - 303
- Lamnek, S. (4. Auflage 2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Lemnitzer, K., Wiater W. (2000): *Lernen in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Seelze-Verder: Friedrich Verlag
- Levin, A., Arnold, K.-H. (2006): *Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 206 - 214
- Lipowsky, F. (1999): *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang
- Lipowsky, F. (2002): *Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an*. In: Drews, U., Wallrabenstein, W. (Hrsg.): *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 126 - 159

Ludwig, N. (2004): *Möglichkeiten und Grenzen selbständigen Arbeitens von Schülern im Grundschulunterricht am Beispiel des Wochenplans in Klassenstufe 2*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Erfurt, 21.06.2004

Lüders, M., Rauin, U. (2004): *Lehrmethoden und Lehrereffektivität*. In: Helsper, W. , Böhme J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung* . Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften S. 703 - 711

Maras, R. (7. Auflage 1997): *Unterrichtsgestaltung in der Grundschule, Planungshilfen, Strukturmodelle, didaktische Grundlagen*. Donauwörth: Auer Verlag

Mayring, P. (1990): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie-Verl.-Union

Montessori, M. (1965): *Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Heidelberg: Quelle&Meyer Verlag

Montessori, M. (3. Auflage 1972): *Das kreative Kind*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Naujok, N. (2000): *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht – Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag

Naujok, N., Brandt, B. Krummheuer, G. (2004): *Interaktion im Unterricht*. In: Helsper, W., Böhme J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften S. 765 - 769

Neber, H., Wagner, A. C., Einsiedler, W. (Hrsg.) (1979): *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Beltz Verlag

Niggemann, W. (1977): *Praxis der Erwachsenenbildung*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Niggli, A., Kersten, B. (1999): *Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht*. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis 1999/3*. Freiburg, Schweiz: Univ. – Verl. S. 272 – 291

Oelkers, J. (4. Auflage 2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Dortmund: Juventa Verlag

Paradies, L., Linser H.J. (2001): *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelson Verlag

Peschel, F. (2002): *Qualitätsmaßstäbe – Hilfen zur Beurteilung der Offenheit von Unterricht und Vorschläge zur Leistungsmessung*. In Drews, U., Wallrabenstein, W. (Hrsg.) *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Grundschulverband S. 160 - 177

Peschel, F. (2004): *Leistung zulassen – Überforderungstests und Eigenproduktionen im offenen Unterricht*. In Bartnitzky, H., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): *Leistungen der Kinder wahrnehmen - würdigen – fördern*. Frankfurt am Main: Grundschulverband S. 160-177

Peschel, F.: *Wochenplanunterricht – Stufen der Öffnung*. Im Internet: <http://www.paed.com/offu/ou/wochenplan.htm> (10.2005)

Petersen, P. (21./22. Auflage 1952): *Der Kleine Jena-Plan*. Braunschweig: Westermann Verlag

Pisa-Konsortium (o.J.): *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Im Internet: <http://www.mipb-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf> (11.2004)

Prenzel, M. (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In Zeitschrift für Pädagogik 39/2 S. 239 - 253

Pritchard, A. (2005): *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. London: Fulton Publishers

Ramseger, J. (3. Auflage 1992): *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Weinheim, München: Juventa

Reinhold, G., Pollak, G., Heim, H. (Hrsg.) (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München, Wien: Oldenbourg

Reischmann, J. (1997): *Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion*. In: *Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, (1997) 39, S. 125 - 137.

Röbe, H. J. (1986): *Freie Arbeit – eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags in der Grundschule?* Frankfurt am Main: Lang Verlag

Röbe H. J. (1998): *Vom Anspruch des Kindes auf selbstgesteuertes und angeleitetes Lernen*. In: Freund, J., Gruber, H., Weidinger W. (Hrsg.): *Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Schulqualität*. Wien: ÖBV S. 19 - 33

- Röhrs, H. (1991): *Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform*. Donauwörth: Auer Verlag
- Rohrmann, T. (2001): *Echte Kerle. Jungen und ihre Helden*. Reinbek: Rowohlt Verlag
- Roth, H. (Hrsg.) (1968): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen – Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Roth, L. (Hrsg.) (2001): *Pädagogik Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg Verlag
- Rousseau, J.-J. (11. Auflage 1993): *Emil oder Über die Erziehung*. In neuer dt. Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1980): *Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder*. Weinheim: Beltz Verlag
- Rustemeyer, R. (2004): *Einführung in die Unterrichtspsychologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schaub, H., Zenke, K. G. (4. Auflage 2000): *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Scherer, P., Bönig, D. (Hrsg.) (2004): *Mathematik für Kinder – Mathematik von Kindern*. Frankfurt am Main: Grundschulverband
- Scheunpflug, A. (5. Auflage 2005): *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor

Schmitt, R. (Hrsg.) (1999): *Bundes Grundschul Kongress 1999 An der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Frankfurt am Main: Grundschulverband

Schönwälder, H.-G. u.a. (2003): *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern* (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin – Forschung -, Bd. Fb 989), Dortmund u.a.: Wirtschaftsverlag NW 2003.

Schröder, H. (2001): *Didaktisches Wörterbuch*. München: Oldenbourg

Sigel, R. (2001): *Qualität in Grundschulen*. Bad Heilsbrunn/Obb.: Klinkhardt

Siebert, H. (2001): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand

Speck-Hamdan, A. (2004): *Was Kinder alles leisten*. In Bartnitzky, H., Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. Frankfurt am Main: Grundschulverband S. 56 - 67

Spinath, B. (2004): *Selbstgesteuertes Lernen entwickeln*. In Grundschulmagazin 3, S. 8 – 9

Spörer, N. (2004): *Strategie und Lernerfolg. Validierung eines Interviews zum selbstgesteuertem Lernen*. Dissertation. Potsdam

Sprick, W. (1996): *Warum selbstgesteuertes Lernen ?* In PW 1/1996 S. 25 - 33

Stern, E., Grabner R., Schumacher R., Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): *Lehr- Lernforschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*. Bildungsreform Band 13 Bonn, Berlin

Suhr, M. (1994): *John Dewey zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag

Tausch, R. (11. Auflage 1998): *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe Verlag

Terhart, E. (3. Auflage 2000): *Lehr – Lern – Methoden*. Weinheim, München: Juventa Verlag

Vollbrecht, R. (2006): *Medienerziehung*. In Arnold, K.-H., Sandfuchs, U., Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag S. 436 - 439

Wagner A. C. (1979): *Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule*. In: Neber, H., Wagner, A. C., Einsiedler, W. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Beltz. S. 49 - 67

Weinert, F.E. (1982): *Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts*. In : *Unterrichtswissenschaft* (1982 (Nr.2), S. 99 - 110)

Weinert, F.E. (2001): *Pädagogische Psychologie*. In: Silbereisen R.K., Frey, D.(Hrsg.): *Perspektiven der Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag S. 142 - 156

Wiater, W. (2001): *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer Verlag

Wiechmann, J. (1999): *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Wollert, A. (1997): *Integrative Kompetenzbilanz*. In: QUEM (Hrsg.) *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster u.a.: Waxmann Verlag. S. 317 - 364

Zeindler, E. (2000): *Arbeiten nach dem Wochenplan*. In Pädagogik 11,
S. 23 - 26

Zimbardo, P.G., Hoppe – Graf, S., Keller, B. (6. Auflage 1995): *Psychologie*. Berlin:
Springer Verlag

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (2002): *Developing Self-Regulated Learners*. Washington DC: American Psychological Association

14. Anhang

Fragebogen qualitativ

Fragebogen für ein Einzelinterview mit Schülerinnen und Schülern der Klasse 3c in der Grundschule in Neufahrn am Fürholzer Weg

Durchgeführt mit 6 Schülerinnen und Schülern am 2.7.2004 von 10:00 bis 11:00

1. Was hat dir bei der WPL Spaß gemacht ? (welche Art des Arbeitens, nicht der Inhalt)
2. Hast du dich im WPL angestrengt ?
3. Wenn ja, mehr als im anderen Unterricht ?
4. Konntest du bei der WPL immer entscheiden, was du machen möchtest?
5. Gab es einmal einen WPL, der die Inhalte völlig frei ließ ?
6. Wenn ja, wie ging es dir bei diesem „freien“ WPL ?
7. Konntest du dich entscheiden, mit wem und wo du arbeitest ?
8. Dein Arbeitstempo und deine Pausen, konntest du das selbst bestimmen ?
9. Wie hast du selbst deinen WPL geplant ?
10. Welche eigenen Ideen durftest du einbringen ?

11. Was hast du im WPL noch gelernt, außer der Thematik, die gerade im Unterricht durchgenommen worden ist ? Z.B. die freie Zeiteinteilung

12. Wie könntest du dir deinen Wunsch – WPL vorstellen ?

Fragebogen Pretest

Fragebogen für ein Einzelinterview mit Schülerinnen und Schülern der Klasse 4c in der Grundschule in Neufahrn am Fürholzer Weg am 14.2.2005

Ich bin ein Mädchen.

☐

Vorname : _____

Ich bin ein Junge.

☐

Ich bin Jahre alt.

Sprichst du zu Hause Deutsch:

ja

☐

nein

☐

Bitte ankreuzen:

ja

eher ja

eher nein

nein

1. Kennst du Wochenplanarbeit?

☐☐☐☐

2. Macht dir Wochenplanarbeit Spaß?

3. Macht dir Wochenplanarbeit mehr Spaß als der andere Unterricht?

4. Ist Wochenplanarbeit anders als der Unterricht?

5. Ist es dir recht, dass du bereits alle Aufgaben für 1 Woche kennst?

6. Wäre es dir lieber, wenn deine Lehrerin oder dein Lehrer dir immer sagen, was du machen sollst ?

7. Hast du im Wochenplan noch etwas für dich gelernt, außer der Thematik, die gerade im Unterricht durchgenommen worden ist?

8. Hast du in der Wochenplanarbeit mehr für dich selbst gelernt als im anderen Unterricht?

9. Hast du Planen und Organisieren in der Wochenplanarbeit gelernt?

10. Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, was du arbeitest?

11. Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, wann du arbeitest?

12. Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, wo du arbeitest?
13. Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, wie lange du arbeitest?
14. Kannst du bei der Wochenplanarbeit über dein Arbeitstempo selbst entscheiden?
15. Kannst du bei der Wochenplanarbeit über deine Pausen selbst entscheiden?
16. Kannst du selbst deinen Wochenplan für dich planen?
17. Hast du dir im Wochenplan selbstständig Ziele gesetzt?
18. Kannst du bei der Wochenplanarbeit entscheiden, mit wem du arbeitest?
19. Arbeitest du in der Wochenplanarbeit mit einem Partner?
20. Hast du Ärger mit dem Partner während der Wochenplanarbeit?
21. Fängst du sofort mit der Wochenplanarbeit an?
22. Lässt du die Wochenplanarbeit erst einmal liegen und beginnst später damit?
23. Wirst du mit der Wochenplanarbeit fertig?
24. Fängst du mit dem an, was dir schwer fällt?
25. Bist du mit dir in der Wochenplanarbeit zufrieden?
26. Hast du mit der Wochenplanarbeit Schwierigkeiten ?
27. Kannst du mit der Wochenplanarbeit gut lernen?
28. Fängst du mit dem an, was dir besonders leicht fällt?

29. Kannst du dir selbst aussuchen, was du in der Wochenplanarbeit machen möchtest?

30. Durftest du auch Vorschläge machen, was im Wochenplan für alle zu tun ist?

Vielen Dank für deine Mithilfe,
Angelika Sehr

Es handelt sich bei diesem hier abgebildeten Fragebogen nicht um das Original. Das Original wurde in einer größeren Schriftgröße (Arial 12) und in Querformat den Schülerinnen und Schülern ausgeteilt und hatte in jeder Zeile die Kästchen zum Ankreuzen.

Fragebögen Hauptuntersuchung :
Fragebogen Schüler

Fragebogen für Schülerinnen und Schülern der Klassen 3 oder 4 in der
Grundschule 2005

Ich bin ein Mädchen.

☐

Vorname : _____

Ich bin ein Junge.

☐

Nummer: _____

Klasse: _____

Ich bin Jahre alt.

Wir sprechen zu Hause Deutsch:

ja

☐

nein

☐

Bitte ankreuzen:



ja



eher ja



eher nein



nein

1. Ich kenne Wochenplanarbeit.

☐☐☐☐

2. Mir macht Wochenplanarbeit Spaß.

3. Mir macht Wochenplanarbeit mehr Spaß als der andere Unterricht.

4 Wochenplanarbeit ist anders als der andere Unterricht.

5. Mir ist es recht, dass ich bereits alle Aufgaben für eine Woche kenne.

6. Es wäre mir lieber, wenn meine Lehrerin oder mein Lehrer mir immer sagen würde, was ich machen soll.

7. Ich habe in der Wochenplanarbeit auch etwas für mich gelernt, was mir bei meinem späteren Lernen geholfen hat.

8. Ich habe in der Wochenplanarbeit für mich selbst etwas anderes gelernt als im anderen Unterricht.

9. In der Wochenplanarbeit habe ich Organisieren gelernt.

10. Ich kann in der Wochenplanarbeit entscheiden, welche Aufgabe ich bearbeite.

11. In der Wochenplanarbeit kann ich mir meine Zeit einteilen.

12. In der Wochenplanarbeit habe ich gelernt, ruhig zu sein.

13. Ich kann in der Wochenplanarbeit entscheiden, wo ich im Klassenzimmer arbeite.

14. Wie lange ich an einer Sache arbeite, kann ich

in der Wochenplanarbeit entscheiden.

15. Ich kann in der Wochenplanarbeit über mein Arbeitstempo selbst entscheiden.
16. Über meine Pausen kann ich in der Wochenplanarbeit selbst entscheiden.
17. Ich kann meinen Wochenplan selbst für mich planen.
18. Ich habe mir im Wochenplan Ziele gesetzt, die ich pro Tag erledigen möchte.
19. In der Wochenplanarbeit kann ich entscheiden, mit wem ich arbeite.
20. Ich arbeite in der Wochenplanarbeit mit einem Partner.
21. Ich habe Ärger mit meinem Partner während der Wochenplanarbeit.
22. Ich beginne sofort mit der Wochenplanarbeit.
23. Ich lasse die Wochenplanarbeit erst einmal liegen und beginne später damit.
24. Mit der Wochenplanarbeit werde ich oft nicht fertig.
25. Ich beginne mit dem, was mir schwer fällt.
26. Ich bin mit mir in der Wochenplanarbeit zufrieden.
27. Ich habe in der Wochenplanarbeit Schwierigkeiten.
28. Mit der Wochenplanarbeit kann ich gut lernen.
29. Ich beginne mit dem, was mir besonders leicht fällt.
30. Ich kann mir selbst aussuchen, was ich in der Wochenplanarbeit machen möchte.
31. Ich darf auch Vorschläge machen, was in der Wochenplanarbeit für alle zu tun ist.

Vielen Dank für deine Mithilfe !



Angelika Sehr

Es handelt sich auch bei diesem hier abgebildeten Fragebogen nicht um das Original.

Das Original wurde in einer größeren Schriftgröße (Arial 12) und in Querformat den Schülerinnen und Schülern ausgeteilt und hatte in jeder Zeile die Kästchen zum Ankreuzen.

Fragebogen Lehrer

Fragebogen für LehrerInnen der Klassen 3 oder 4 an Grundschulen

Schule: _____ Klasse: _____

Befragung zur Wochenplanarbeit in Ihrer Klasse

1. Mitbestimmung bis hin zur Selbstbestimmung – in wieweit bestimmen Ihre SchülerInnen bei der Wochenplanarbeit mit ?

Bitte tragen Sie den Grad der Selbstbestimmung mit einer Markierung auf diesen Skalen ein, d.h. Ziffer 6: der Schüler darf selbst bestimmen, Ziffer 5, er darf in einem sehr hohen Maß mitbestimmen, Ziffer 4, er darf mitbestimmen, Ziffer 3, er darf ein wenig mitbestimmen, Ziffer 2, er darf kaum mitbestimmen, Ziffer 1, Sie als Lehrer bestimmen. Grad der Selbstbestimmung durch die Schüler

	1	2	3	4	5	6
hinsichtlich der Lerninhalte (Themenbereiche)	/----	/----	/----	/----	/----	/----
hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgaben	/----	/----	/----	/----	/----	/----
hinsichtlich der Sozialform	/----	/----	/----	/----	/----	/----
hinsichtlich der Zeiteinteilung	/----	/----	/----	/----	/----	/----
hinsichtlich der Raumnutzung im Klassenzimmer	/----	/----	/----	/----	/----	/----

2. Warum machen Sie Wochenplanarbeit mit Ihrer Klasse ?

,weil _____

,umzu _____

3. Wie lange machen Sie bereits Wochenplanarbeit in Ihrem Berufsleben ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> weniger als ein Jahr | <input type="checkbox"/> weniger als fünf Jahre |
| <input type="checkbox"/> mehr als fünf Jahre | <input type="checkbox"/> über zehn Jahre |

4. Macht Ihrer Meinung nach Ihrer Klasse Wochenplanarbeit Spaß ?

- | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> eher | <input type="checkbox"/> eher nicht | <input type="checkbox"/> nein |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit, Angelika Sehr

Transskription des problemzentrierten Interviews mit Interviewleitfaden vom 15.02.2007:

Interview mit 4 Schülern der ehemaligen Grundschule am Fürholzer Weg in Neufahrn. Von diesen 4 Schülern sind 3 männlich und eine 1 Schülerin weiblich.

Interviewerin: „Ja, Philipp, Grüß dich. Schön, dass du da bist und ich möchte dir gleich die erste Frage stellen. Die heißt: Kannst du dich an die Wochenplanarbeit in der 2. Klasse noch erinnern?

Schüler 1: „Ich kann mich eigentlich schon noch erinnern.“

Interviewerin: „Hat dir die Wochenplanarbeit in der 2. Klasse Spaß gemacht?“

Schüler 1: „Ja, hat mir eigentlich schon Spaß gemacht.“

Interviewerin: „Hör mal, was verstehst du unter *Spaß machen*? Du hast gerade gesagt, es hat dir Spaß gemacht.

Schüler 1: „Also, wenn du selber auch viel entscheiden darfst, was du jetzt machen willst, auf was du Lust hast.

Interviewerin: „Noch was?“

Schüler 1: „Ja, und.....

Interviewerin: „Ja, danke. Wunderbar.“ Jetzt die nächste Frage. Warum hat dir die Wochenplanarbeit Spaß gemacht. Warum?

Schüler 1: „Weil ich viel selber entscheiden durfte, was ich jetzt machen will, ob ich jetzt für Mathematik was machen wollte oder was für Deutsch. Und weil ich auch viel Zeit hatte. Ich musste nicht in Druck arbeiten.

Interviewerin: „Das ist interessant. Gut. Dann ich gebe dir jetzt mal einfach so eine Zusatzaufgabe. Und zwar mit der Bitte, du sollst diese Kärtchen die ich dir hier

gebe, sollst du bitte so ordnen, dass du jetzt das wichtigste Kärtchen nach oben legst. Und danach wird es immer unwichtiger für dich.

Ja, Philipp du hast jetzt eine Reihenfolge da reingebracht. Du hast jetzt also das was dir am wichtigsten ist oben hingelegt. Was ist dir denn das allerwichtigste, also warum hat dir die Wochenplanarbeit Spaß gemacht, was war da das wichtigste dabei?

Schüler 1: „Das wichtigste war mir, dass ich viel machen konnte, wozu ich Lust habe. Dann durfte ich meine eigene Entscheidung über mein Lerntempo treffen. Das war mir auch sehr wichtig. Ich durfte viel selbst entscheiden, fand ich auch wichtig. Mit der Wochenplanarbeit konnte ich viel lernen, was ich so nicht gut gelernt hab.

Interviewerin: „.....“

Schüler 1: „z.B. dass ich malnicht so...dass ich nicht so lernen konnte wie in der Schule, sondern eigentlich am besten anders, mehr in Ruhe, nicht so in Hektik. Und dann, mir war nicht ganz so wichtig, dass ich mit meinem Partner zusammenarbeiten musste – konnte eher. Und.....fand ich, dass ich mit mir eigentlich schon zufrieden war, mit der Wochenplanarbeit.

Interviewerin: „Prima. Danke. Kommt sofort die nächste Frage. Kannst du dir einen Wochenplan vorstellen, wie soll ein Wochenplan sein, damit der Spaß macht. Also wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?“

Schüler 1: „ Eigentlich wie die Punkte, die wir gerade in der letzten Frage genannt haben. Also man sollte schon Zeit haben und auch dass man viel selbst entscheiden konnte, was man jetzt gerne machen will und auch dass es auch mehr Spaß macht, wenn es nicht so wie in der Schule ist, sondern eher, wenn man auch so Sachen macht, die die Kinder selbst entscheiden duften.

Interviewerin: „Gut. Auch hier kriegst du wieder deine Kärtchen und die Kärtchen sollst du auch wieder der Reihenfolge nach zu ordnen, nämlich das Kärtchen, wo

du sagst, so muss Wochenplanarbeit sein, dass es Spaß macht, ganz oben und ganz je weiter nach unten desto unwichtiger.

Danke, du hast es jetzt in Reihenfolge gebracht und bist so nett und erklärst mir auch, warum diese Kärtchen hier...warum dir das am wichtigsten ist. Und die Frage heißt: Wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht.

Schüler 1: „Ich musste mir im Rahmen dieser WochenplanarbeitAlso man sollte schon mit sich zufrieden sein, damit ...es macht ja eigentlich keinen Spaß, wenn man dann sagt, hab ich wieder schlecht gemacht. Dann macht es nicht so viel Spaß. Und mit einer Wochenplanarbeit sollte man auch gut lernen können. Also, es sollte auch nicht so sein, dass man...dass es so ist wie wenn man draußen spielt...man sollte schon auch schon lernen dazu. Jede Wochenplanarbeit muss immer etwas anders und soll Abwechslung bringen. Sie soll halt anders sein als in der Schule und anders als daheim. Also so zwischendrin.

Interviewerin: „Was heißt denn anders als in der Schule?“

Schüler 1: „Dass man mehr freier entscheiden darf auch. Und die Wochenplanarbeit muss mir erlauben mit einem Partner zusammen zu arbeiten. Ist schon auch schön, wenn man mit jemanden zusammen arbeitet. Aber, ist jetzt nicht ganz so wichtig. Die Wochenplanarbeit muss mir viele Entscheidungen frei lassen, ob ich auch...ist eigentlich fastwie die Wochenplanarbeiten vorgegeben sind. Sie ist auch schon schön, wenn die Lehrer die vorgegeben, dann ist das auch nicht schlecht, dann lernt man auch lieber.

Interviewerin: „Was ist dir lieber, eine Wochenplanarbeit die frei ist oder eine die vorgegeben ist?“

Schüler 1: „Eine die frei ist noch ein bisschen, weil man da kann man auch am Anfang der Woche sagen, was man gerne in der Woche auch selber so machen würde gerne. Und die Wochenplanarbeit muss vorgegeben sein. Das ist jetzt nicht so wichtig. Finde ich.

Interviewerin: „Wunderbar. Gut. Bei den letzten Fragen, fällt dir noch irgendetwas ein, wie Wochenplanarbeit Spaß machen könnte. Was wir noch überhaupt nie angesprochen haben?Wenn dir nichts einfällt, genauso gut. Auch kein Problem. Haben wir also an alles gedacht. Gut. Jetzt habe ich noch die vorletzte Frage. Wie wäre ein Wochenplan, wie wäre eine Wochenplanarbeit, die keinen Spaß macht.

Schüler 1: „Wenn man z.B. so Sachen machen müsste die man gar nicht gern mag. Die werden so wie.....und wenn man dann.....auch wenn man.....würde auch kein Spaß machen, wenn es jetzt nur so Aufgaben gäbe, wo nur mit Schule zusammenhängen würden. Also, ohne jetzt, wenn man nie mal ohne so zum Ausspannen was Basteln dürfte oder so.

Interviewerin: „Aha. Also, wenn es nur reine Lernaufgaben wären. Und wenn man alles machen müsste. Dann wäre es scheußlich, oder?

Schüler 1: „Ja“.

Interviewerin: Dann würde es keinen Spaß. Ja möchtest du abschließend noch irgendetwas zum Thema Wochenplanarbeit sagen? Irgendetwas anderes, was.....

Schüler 1: „Die Wochenplanarbeit hat mir eigentlich sehr Spaß gemacht. Eigentlich mehr als jetzt in der Schule.

Interviewerin: „Ja?“

Schüler 1: „Ja.“

Interviewerin: Gut. Dann Philipp vielen Dank.“

Interviewerin: „Ja, Lukas, grüß dich. Schön, dass du da bist. Lukas ich habe ein paar Fragen für dich betreffend unserer Wochenplanarbeit, das heißt die Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse. Kannst du dich noch an die Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse überhaupt noch erinnern?“

Schüler 2: „Ja,...ja kann ich.“

Interviewerin: „Hat dir die Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse Spaß gemacht?“

Schüler 2: „Ja, schon. Weil man.....zu erledigen hatte und was man dann halt nicht geschafft hat am Wochenende machen musste und da hatte man auch mal was nicht dabei.

Interviewerin: „Gut. Du, was verstehst du eigentlich unter *Spaß machen*?“

Schüler 2: „Mhm.....wenn´s manchmal auch knifflig war und das war auch schön.

Interviewerin: „Was heißt für dich Spaß machen, es macht mir etwas Spaß?“

Schüler 2: „Dass es mir gefällt.“

Interviewerin: „Gut. Ja, jetzt natürlich die Frage, warum hat dir die Wochenplanarbeit Spaß gemacht?“

Schüler 2: „Mhm...weil man dabei auch was gelernt hat und weil man nachdenken musste.“

Interviewerin: „Danke. Das reicht mir. Ich gebe dir dazu ein paar Kärtchen und ich bitte dich jetzt diese Kärtchen der Wertigkeit nach zu ordnen. Das heißt, das Wichtigste ist oben und das Unwichtigste ist unten.“ Lies es dir erst mal in Ruhe durch.

Gut. Lukas, du hast es jetzt geordnet. Sei doch so nett und sage mir, warum du das ganz oben hingelegt hast und was hast so in der Reihenfolge nach hingelegt.“

Schüler 2: „Also, ich mich für ganz oben für frei entschieden, weil man durfte auch entscheiden was man als erstes macht und was man....ja was man als erstes macht. Und das fand ich gut. Das zweite ist, ich kann mit einem Partner zusammenarbeiten. Was auch gut war, denn weil, wenn man mal was nicht wusste da konnte man den Partner fragen. Das dritte ich kann das machen wozu ich Lust habe, also man kann mit dem anfangen wo man Lust hast. Das vierte, ich treffe meine eigenen Entscheidungen über mein Lern....über mein Lerntempo treffen, also da kann man, da kann man...wie schnell man arbeiten will und wie viel man eigentlich machen will.(unverständlich).....Ich bin mit mir im Rahmen der Wochenplanarbeit zufrieden, weil wenn ich mal was nicht geschafft habe, dann musste ich es daheim machen.

Interviewerin: „Warst du mit dir zufrieden?“

Schüler 2: „Ja. Das sechste ist.Ich kann mit der Wochenplanarbeit gut lernen. Also, man hat halt....man hat auch was dabei gelernt.

Interviewerin: „.....?.....Gut. Ja, danke dir“.

Die nächste Frage bezieht sich auf die Wochenplanarbeit und zwar möchte ich von dir wissen, wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht? Damit sie dir Spaß macht?

Schüler 2:“ Es sollen lustige Aufgaben dabei sein, z.B. mal ein Spiel oder so, das man dann machen kann oder mal ein Rätsel. Können auch knifflige Aufgaben dabei sein. Mhm....muss noch mal nachdenken.....und.....

Interviewerin: „Sollen die Aufgaben vorgegeben sein oder möchtest du sie vielleicht auch erfinden, sollen sie frei sein?“

Schüler 2: „Also, ein paar soll man selber erfinden und ein paar sollen vorgegeben sein.“

Interviewerin: „Also, beides. Gut! Ich gebe dir auch jetzt wieder diese Zusatzaufgabe. Die Frage heißt wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht? So, Lukas jetzt erzähl mir doch dann bitte, warum du dieses Kärtchen ganz oben hingelegt, was ist dir dabei am Wichtigsten?“

Schüler 2: „Also, ich habe die Wochenplanarbeitviele Entscheidungen frei lassen und.....damit man auch entscheiden kann wie man.....oder auch mal selber erfinden kann, also mal eine Textaufgabe für die anderen erfinden kann.

Interviewerin: „Das ist dir das Wichtigste. Dann macht es wirklich Spaß.“

Schüler 2: „Ja. Die Wochenplanarbeit muss ein bisschen anders sein und soll Abwechslung bringen, habe ich an die zweite Stelle gesetzt, weil es soll ja nicht immer alles gleich sein, dann macht es auf Dauer keinen Spaß mehr. Ja. Und an die dritte Stelle habe gesetzt, ich muss mit mir im Rahmen dieser Wochenplanarbeit zufrieden sein, weil man soll schon damit zufrieden sein was man gemacht hat.

Interviewerin: „Ja, richtig. Sonst bringt es nichts.“

Schüler 2: „An vierter Stelle habe ich, die Wochenplanarbeit muss vorgegeben sein. Also es sollte schon etwas vorgegeben sein, aber auch nicht so viel. An fünfter Stelle habe ich gesetzt, die Wochenplan muss mir erlauben mit einem Partner zusammen zu arbeiten. Das ist mir wichtig, aber es ist auch nicht so wichtig, weil man sollte schon mit einem Partner zusammenarbeiten, weil man...ja weil man was nicht weiß, dann kann der Partner helfen. An sechster Stelle habe ich gesetzt, die Wochenplanarbeit muss ich gut lernen können. Das ist jetzt nicht so wichtig, aber man soll schon auch damit lernen können. Weil man soll auch was dabei lernen.

Interviewerin: „Ja, das heißt, dass dir eine Wochenplanarbeit, die dir möglichst viele Entscheidungen frei lässt, mehr Spaß macht als eine in der ganz viel vorgegeben ist.

Schüler 2: „Ja.

Interviewerin: „Könntest du noch mal laut deine Antwort wiederholen.“

Schüler 2: „Also.....“

Interviewerin: „Einfach, ob das stimmt, was ich gerade gesagt habe, weil du hast es ganz leise gemurmelt.“

Schüler 2: „Ja, das stimmt schon.“

Interviewerin: „Gut. Danke dir. Lukas, jetzt habe ich noch drei Fragen. Fällt dir noch irgendetwas ein, wie Wochenplanarbeit Spaß machen könnte. Also was einfach auf diesen Kärtchen hier nicht draufstand oder was bis dato dir nicht eingefallen ist.“

Schüler 2: „Ja, das man mal ein Bild zeichnet oder so.“

Interviewerin: „Das sollte noch dabei sein?“

Schüler 2: „Ja, das könnte man noch dazunehmen. Das auch was Lustiges dabei ist, wo man Spaß hat, z.B. so Textaufgaben wo man dazu die Antwort finden muss so eine Art Memory. Das dann auf einem Zettel die Antwort steht und auf einem Zettel die Textaufgabe und dann soll man die zusammenfinden.“

Interviewerin: „Ja, gute Idee!“

Schüler 2: „Ja, sonst fällt mir nichts mehr ein.“

Interviewerin: „Danke. Jetzt kommt die vorletzte Frage. Wie wäre eine Wochenplanarbeit, die keinen Spaß macht?“

Schüler 2: „Also, ähm...nur Deutsch-Aufgaben...also dass man die ganze Zeit nur irgendetwas schreiben muss, das macht mir keinen Spaß.“

Interviewerin: „Und wie wäre so eine Wochenplanarbeit organisiert, die keinen Spaß macht?“

Schüler 2: „Äh...überhaupt nicht organisiert, also ein paar Buchseiten aufgeschrieben, die wir dann machen müssen. Das wäre überhaupt nicht organisiert. Und das macht auch dann keinen Spaß. Also wenn es dann nur lauter Deutsch-Seiten sind, und man nur Deutsch machen muss. Das würde mir dann keinen Spaß machen.“

Interviewerin: „Gut. Dankeschön! Letzte abschließende Frage, möchtest du noch etwas anderes zu dem Thema Wochenplanarbeit sagen. Irgendwas? Was du schon immer mal sagen wolltest?“

Schüler 2: „ Ähm.....hmh...fällt mir jetzt nichts ein.

Interviewerin: „Gut, danke. Macht überhaupt nichts. War prima.

Interviewerin: „Ja, Cedric, grüß dich. Danke fürs Kommen. Wir fangen gleich an mit der ersten Frage. Kannst du dich an die Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse überhaupt noch erinnern?“

Schüler 3: „Ein bisschen.“

Interviewerin: „Hat dir die Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse ein bisschen Spaß gemacht?“

Schüler 3: „Ja.“

Interviewerin: „Was verstehst du unter *Spaß machen*? Du hast gerade gesagt ja.“

Schüler 3: „Ja, also man konnte sich mehr oder weniger aussuchen, was man zuerst macht und man konnte auch jetzt was sichvormachen und deswegen hat es eigentlich auch immer Spaß gemacht, was man da gemacht hat.“

Interviewerin: „Und was verstehst du so ganz allgemein unter *es mach mir etwas Spaß*?“

Schüler 3: „...Huh.....“

Interviewerin: „Was macht dir denn sonst noch Spaß?“

Schüler 3: „Computer spielen, lesen, malen, rätseln“

Interviewerin: „Und was heißt denn Spaß machen??.....“

Schüler 3: „Ich habe keine Sorgen mehr und ja vergesse eigentlich.....“

Interviewerin: „Nächste Frage, warum hat dir Wochenplanarbeit Spaß gemacht?“

Schüler 3: „Weil man sich aussuchen konnte, was man macht und auch wann man es macht und.....“

Interviewerin: „Was das?“

Schüler 3: „Ja.“

Interviewerin: „Ich habe dir eine kleine Zusatzaufgabe noch vorbereitet, die sich darauf bezieht, warum hat dir die Wochenplanarbeit Spaß gemacht?“ Wenn du bitte diese Kärtchen der Wertigkeit nach ordnest, also das Wichtigste für dich ganz oben und das Unwichtigste ganz unten. Benedikt, danke. Du hast jetzt die Sachen nacheinander geordnet, was hast du denn als erstes und warum hast du es als erstes gewählt?“

Schüler 3: „Also, ich habe als erstes gewählt, ich kann das machen, wozu ich Lust habe weil, manchmal hat man auf was nicht Lust und dann braucht man es auch nicht machen und dann macht es einem auch keinen Spaß.“

Interviewerin: „Ähm. Das zweite.“

Schüler 3: „Ich gewählt, ich darf selbst entscheiden, weil mich hat das immer ein bisschen genervt, wenn.....ähm....wenn man, ähm.....es nervt mich auch jetzt noch im Gymnasium wenn man vorgeschrieben bekommt, was tun soll. Also, ja.“

Interviewerin: „Und die Wochenplanarbeit schreibt dir dies nicht vor?“

Schüler 3: „Genau, ja ein bisschen, aber nicht so fest wie der normale Unterricht.“

Interviewerin: „Was hast du als drittes, viertes, fünftes und sechstes gewählt?“

Schüler 3: „Als viertes habe ich man mit einem Partner zusammenarbeiten. Also fünftes habe ich gewählt, ich bin mit mir im Rahmen der Wochenplanarbeit zufrieden. Als fünftes habe ich gewählt, ich darf meine eigenen Entscheidungen über mein Lerntempo treffen und als sechstes habe ich gewählt, ich kann mit Wochenplanarbeit gut lernen.“

Interviewerin: „Kannst du das noch begründen, warum die z.B. die Karte so weit unten liegt?

Schüler 3: „Ja, ich eigentlich sehr gut lernen und richtig Spaß gemacht hat es mir deswegen nicht, weil ich.....besser lernen kann.

Interviewerin: „Dir hat es eher deswegen Spaß gemacht, weil du das machen konntest wozu du Lust hattest und weil du viel selbst entscheiden durftest.“

Schüler 3: „Ja.“

Interviewerin: „Gut. Dankeschön. Wir kommen gleich zur nächsten Frage. Die nächste Frage lautet, wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?“

Schüler 3: „Man sollte möglichst frei entscheiden können, was man machen will und man sollte.....

Interviewerin: „Kein Problem, ich habe wieder Kärtchen dabei.“ Bist du so nett und bringst die auch in eine Reihenfolge, das die Wichtigste soll ganz oben liegen.“ Gut. Benedikt, du hast es also jetzt wieder geordnet. Seid doch bitte so lieb und erkläre auch wieder warum du was wohin gelegt hast.“

Schüler 3: „Also ganz oben habe ich die Wochenplanarbeit muss immer ein bisschen anders sein und soll Abwechslung bringen, weil wenn es jedes Mal das gleiche ist, wird es mit der Zeit langweilig. Als zweites habe ich gewählt, die Wochenplanarbeit muss mir viele Entscheidungen frei lassen, weil ich mag es nicht wenn es vorgegeben ist und als drittes habe ich, ich muss mit mir im Rahmen dieser Wochenplanarbeit zufrieden sein, denn wenn ich nicht zufrieden bin, dann mach ich mir das Wochenende über Sorgen und das ist dumm. Als viertes habe ich gewählt, die Wochenplanarbeit muss mir erlauben mit einem Partner zusammen zuarbeiten, weil wenn ich mit einem Partner zusammenarbeiten kann, dann macht es ein wenig mehr Spaß, aber es muss jetzt nicht unbedingt sein. Mit der Wochenplanarbeit muss ich gut lernen können, habe ich als fünftes hingelegt, aber irgendwie kann ich auch so gut lernen und es ist eigentlich egal ob ich gut lernen

kann. Und als sechstes habe ich, die Wochenplanarbeit muss vorgegeben sein, weil ich mag das überhaupt nicht, wenn einem vorgeschrieben ist, was man tun soll.“

Interviewerin: „War denn eigentlich jede Wochenplanarbeit gleich, die ihr gemacht habt?“

Schüler 3: „Eigentlich nicht, weil es gab ja immer die verschiedenen Sachen und da wurde auch immer was anderes vorgeschrieben, also nicht direkt vorgeschrieben...aber halt so ...macht das mal...probiert das mal und ja.“

Interviewerin: „Gab es Wochenpläne die wo mehr vorgegeben worden ist und Wochenpläne mit weniger Vorgaben?“

Schüler 3: „Ja.“

Interviewerin: „Was hat dir besser gefallen?“

Schüler 3: „Die mit weniger Vorgaben.“

Interviewerin: „Danke. Fällt dir noch irgendetwas ein, wie Wochenplanarbeit Spaß machen könnte, was wir hier einfach nicht bedacht haben? Irgendetwas anderes?“

Schüler 3: „Ja, man sollte nicht alles machen müssen, wie es glaube ich, früher immer war. Ich kann mich nicht genau daran erinnern, aber ja hauptsächlich war es ganz in Ordnung wie sie es gemacht haben.“

Interviewerin: „Also fällt dir jetzt nichts Zusätzliches ein, was unbedingt dabei sein müsste, damit Wochenplanarbeit Spaß macht?“

Schüler 3: „Nein.“

Interviewerin: „Gut. Ja. Vorletzte Frage, wie wäre eine Wochenplanarbeit, die keinen Spaß macht?“

Schüler 3: „Also, man müsste alles fertig machen, was man anfängt und man muss auch und es ist auch alles vorgeschrieben und wenn man es nicht schafft, muss man es übers Wochenende als Hausaufgabe machen und ähm....

Interviewerin: „Gut. Abschließend die Frage, möchtest du noch irgendetwas, etwas anderes zum Thema Wochenplanarbeit sagen?“

Schüler 3: „Ja, mir hat es eigentlich mehr Spaß gemacht als normaler Unterricht und ja...das war es eigentlich was mir dazu einfällt.

Interviewerin: „Besten Dank!“

Interviewerin: „Ja, Katharina, grüß dich. Wir fangen gleich mit der ersten Frage an. Kannst du dich an die Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse noch erinnern.

Schülerin 4: „Ja ich kann mich noch sehr gut erinnern, weil sie immer ganz lustig und weil es zum neutralen Unterricht eigentlich eine Abwechslung war.

Interviewerin: „Danke dir. Hat dir dich Wochenplanarbeit in der zweiten Klasse damals Spaß gemacht?“

Schülerin 4: „Sie hat mir schon Spaß gemacht. Aber ich habe auch mal gerne so normalen Unterricht gemacht. Also ich würde nicht andauernd nur Wochenplanarbeit machen wollen, irgendwann fand ich es dann auch ein bisschen...ja nicht langweilig...aber irgendwann wollte ich dann auch mal wieder normalen Unterricht machen, aber normalerweise hat es mir schon Spaß gemacht.“

Interviewerin: „Was verstehst denn du unter *Spaß machen*?“

Schülerin 4: Ähm....ja, dass man das freiwillig machen kann, dass man sich das einteilen kann. Ich fand es auch gut, dass man dadurch keine Hausaufgaben hatte.

Interviewerin: „Vorsicht, du erklärst mir jetzt, warum es dir Spaß gemacht hat. Ich möchte wissen, was verstehst du unter dem Wort *es macht mir Spaß – Spaß machen*,?.....Was heißt für dich *Spaß machen*?“

Schülerin 4: „Es ist lustig.“

Interviewerin: „Was? Es muss lustig sein, damit es Spaß macht?“

Schülerin 4: „Na ja, also manchmal war es schon lustig. Irgendwie wenn man dann die Sachen so machen konnte und vielleicht mit dem Nachbarn zusammen irgendwelche neue.....erfunden hat oder ja, also Spaß machen heißt also auch, dass man nicht gezwungen ist zu irgendwas zu machen, sondern dass man es frei machen kann.

Interviewerin: „Gut. Nächste Frage. Warum...jetzt kommen wir dazu...warum hat dir die Wochenplanarbeit Spaß gemacht?“

Schülerin 4: „Ähm, ja weil, wie ich schon vorher gesagt habe, ein Ausgleich war zum normalen Unterricht...ähm ja weil es anders war als der normale Unterricht und weil irgendwie...ja...weil ich das mochte auf Tage verteilt irgendwas zu....was weiß ich Mathe, Deutsch,irgendwelche Fragen zu beantworten oder Matheaufgaben zu lösen. Manchmal hat es ein bisschen, wenn es.....ein bisschen Stress gemacht. Und wenn es sehr langsam war, aber normalerweise hat es immer.....“

Interviewerin: „Gut. Ich habe dir ein paar Kärtchen vorbereitet, da steht einiges hinten drauf, warum Wochenplan Spaß macht.“ Sei doch so nett und ordne diese Kärtchen nach Wertigkeit, also das was dir am Wichtigsten ist an einer Wochenplanarbeit, damit sie Spaß macht, legst ganz oben hin und danach wird es immer Unwichtiger.

Gut. Du hast es jetzt geordnet. Wenn du mir bitte sagst, warum du was wohin gelegt hast“.

Schülerin 4: „Ich habe das oberste, also ich darf meine eigeneentscheiden über mein Lerntempo...äh dahin gelegt weil, normalerweise ist es ja so, dass man in der Schule immer irgendwas vorgegeben und in 5 Minuten muss das schaffen, dass man das einfach freier ist. Also dass es nicht so richtig hart ist, dass es anders vorgegeben ist und man es einfach in einer bestimmten Zeit machen. Ähm, ich kann das machen wozu ich Lust habe, habe ich danach hingelegt weil, ja nicht so dass ich zuerst immer das machen....ja so...ich habe jetzt keine festen Vorgaben was ich zuerst machen kann, sondern ich kann es irgendwie so gliedern wie ich möchte. Vielleicht das Schwierigere zu erst oder zuletzt und das.....zuerst. Das ist freier. Ich darf selbst entscheiden, weil ich....weil wir auch manchmal...ich fand es auch gut, dass wir manchmal auch entscheiden konnten....also einen.....und das fand ich auch noch ganz wichtig und dass man einfach frei entscheiden kann. Und ich bin mit mir im Rahmen der Wochenplanarbeit zufrieden. Ja, weil ich dadurch gelernt habe, dass ich dann zu arbeiten. Weil ich....ja weil das eigentlich

immer zeitlich sehr gut geschafft habe. Weil es jetzt nicht so strenge Aufgaben waren, dass ich es nicht schaffen hätte können. Und ja, und dann ich kann mit meinem Partner zusammenarbeiten, dass wenn man mal eine Frage hat....ähm...diesen etwas fragen kann und nicht irgendwie du darfst den jetzt nicht fragen oder so und musst es jetzt ganz alleine machen. Oder man kann auch einfach mal, hat Zeit dazwischen zu reden oder so. Man muss es sich halt selber einteilen. Da lernt man auch, wann man quatschen kann und wann nicht. Und ich kann mitich kann halt mit der Wochenplanarbeit also ich hab das jetzt nicht hingelegt weil ich das gar nicht mag irgendwie und weil ich damit gar nicht gelernt habe, sondern weil ähm...ich habe dabei schon gelernt, aber ja es ist halt nicht so wie normaler Unterricht gewesen und ich habe trotzdem etwas gelernt dabei.“

Interviewerin: „Wunderbar. Dankeschön. Kommen wir gleich zur nächsten Frage. Wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?“

Schülerin 4: „Also ich würde sagen sie soll, wie vorher schon mal gesagt habe, dass die Kinder auch mal was entscheiden dürfen, also dass es nicht immer nur Vorgaben von Lehrern sind.“

Interviewerin: „Wie wäre das, sollen die Kinder absolut alles entscheiden dürfen?“

Schülerin 4: „Nein, absolut alles entscheiden das wäre....das wäre zu frei finde ich, weil irgendwo müssen die Lehrer auch eine Vorgabe machen.“

Interviewerin: „Warum?“

Schülerin 4: „Weil, also nicht.....weil ich dann auch irgendwann nichts mehr machen wollte und die Lehrer.....Nicht dass ich nicht weiß ich tue, aber sie wissen halt besser was man lernen muss, was jetzt durchgezogen werden muss und was nicht und vielleicht konnte man damals in der zweiten Klasse so gut selber entscheiden und aber ich fand es eigentlich ganz gut, dass man....also wir haben ja das nicht immer so gemacht ...also z.B. wir haben uns dann immer im Stuhlkreis gesessen und haben dann auch z.B. malen oder so zusammen entschieden. Und ich fand es eigentlich ganz gut.“

Interviewerin: „Du kannst dich wirklich noch sehr gut erinnern.“ Ich habe auch zu dieser Frage noch ein paar Kärtchen vorbereitet, die du bitte wieder in der bekannten Reihenfolge ordnest, also das Wichtigste wieder oben. Die Frage heißt, wie soll Wochenplanarbeit sein, damit sie Spaß macht?
So, du hast es wieder geordnet. Jetzt bist du so lieb und erklärst mir warum liegt für dich das ganz oben und das hier ganz unten.“

Schülerin 4: „Also, ich muss mit dem Rahmen der Wochenplanarbeit zufrieden sein, habe ich nach oben gelegt, weil wenn man es überhaupt nicht mag, was da drangenommen wird...sicherlich kommt irgendwann mal was man nicht mag, weil die ganze Klasse kann nicht sagen, das mag ich jetzt und das mag ich nicht. Dann wird es nie Klarheit geben. Es gab auch mal was ich nicht mag, aber ich muss mich....also man muss schon irgendwas....es muss schon was drin sein, was man gut findet z.B. ein Ausgleich zur Mathematik äh....das was wir immer gebastelt haben oder so, also das war auch dann wieder lustig. Mathe war nicht immer grad.....also es war schon lustig....aber jetzt nicht wirklich lustig...aber es halt was was man machen muss und es war ein Lernwort und dass dann mal ein Aufsatz dazukommt und danach kommt die Wochenplanarbeit soll immer ein bisschen anders sein und soll Abwechslung bringen, also wenn man jetzt immer das gleiche so ungefähr macht, also immer nur so ein Blatt mit Rechnungen...ja das kann dann auch mal sein...es muss halt ein bisschen abwechslungsreich sein, weil sonst hat man mal irgendwann keine Lust mehr dazu und dann die Wochenplanarbeit muss mir erlauben mit einem Partner zusammen zu arbeiten. Ja...ähm...weil es auch mal ganz wichtig ist, dass man ein bisschen Kontakt zu seinem Nachbarn hat finde ich, also nicht die ganze Stunde lang schwätzt, aber dass man irgendwie ja wenn man die ganze Zeit nur still dasitzt dann macht es ja auch nicht so richtig Spaß. Dann habe ich zwei Sachen nebeneinander gelegt weil bei der Wochenplanarbeit muss man schon was lernen können, weil sonst bringt es ja nichts und die Wochenplanarbeit muss vorgegeben sein, also das ist mir gleich wichtig. Es ist nicht so, dass die Wochenplanarbeit immer vorgegeben sein muss, aber dass halt gewissen Vorgaben schon da sind. Und die Wochenplanarbeit muss mir viele Entscheidungen frei lassen, ja...also ein paar Entscheidungen sollten vielleicht schon da sein, also es ist nicht so dass ich jetzt sage, dass mir dieses Arbeitsblatt

mir überhaupt nicht gefällt und ich muss halt dann auch mal was machen, was mir nicht liegt. Und da muss ich halt dann durch.

Interviewerin: „Stimmt. Wunderbar. Danke dir. Fällt dir noch irgendetwas ein, wie Wochenplanarbeit Spaß machen könnte, was wir einfach jetzt ...was ich nicht bedachte habe oder du nicht bedacht hast?“

Schülerin 4: „Na ja, also wir haben eigentlich so ziemlich besprochen, aber man könntewas eine gute Wochenplanarbeit, ein gutes Zusammensein ausmacht. Also es sollte halt nicht immer so in der Art sein.....

Interviewerin: „Ja. Dankeschön. Eine ganz andere Frage, wie wäre eine Wochenplanarbeit, die keinen Spaß macht?“

Schülerin 4: „Ok. Also, das war nicht so oft der Fall, aber das wäre z.B. wenn alles gleich wäre, wenn keine Zeichnung dabei wäre, wenn nur Deutsch, Mathe, HSU und sonst gar nichts und dazu immer nur strenge Aufgaben und war....also wenn das kein zeichnen dabei wäre malen oder basteln, was wir gerade zusammengefasst haben, wenn das nicht dabei wäre, dann wäre es ...ja also...es wäre ein bisschen langweiliger geworden, wenn wir viele Dinge weg gelassen hätten und wenn es nicht mal so Arbeitblätter wären, bei Mathe z.B. wo man irgendwas ausmalen muss dazu oder so und es halt nur so Rechnungen sind. Das wäre ein bisschen langweiliger gewesen.

Interviewerin: „Ahm, dann hätte es weniger Spaß gemacht?“

Schülerin 4: „Ja.“

Interviewerin: „Ja. Letzte Fragen. Möchtest du noch irgendetwas anderes zu dem Thema Wochenplanarbeit sagen?“

Schülerin 4: „Also, als letztes möchte ich noch sagen, dass mir die Wochenplanarbeit gut gefallen hat. Allerdings habe ich auch gerne anderen Unterricht gehabt, also nicht nur dass ich nur Wochenplan vorziehe, sondern dass

ich auch gerne mal anderen Unterricht gehabt habe, dass man das nicht so richtig vergleichen kann, weil bei dem einen lernt man das so ein bisschen...man lernt selbstständig zu werden und so, aber bei dem anderen hat man halt gelernt. Ich habe jetzt ganz lang keinen Wochenplan mehr gemacht, deswegen bin nur noch an normalen Unterricht gewöhnt. Ich würde jetzt schon mal wieder gerne einen Wochenplan machen.....aber sonst finde ich, den Wochenplan ganz gut und man kann dabei lernen lernen sozusagen, also man lernt dabei zu lernen wie man sich organisieren kann oder so.

Interviewerin: „ Fantastisch. Toll. Dankeschön.“

Angelika Sehr
Lohweg 31
85375 Neufahrn

Ludwig-Maximilians-Universität
Lehrstuhl Schulpädagogik
Zi 3545
Tel: 089 21805109

16.7.2007

Lebenslauf

1962	in Augsburg geboren
bis 1983	Grundschule und Gymnasium in Augsburg
1984	Immatrikulation für das Lehramt Grundschule an der Universität Augsburg
1986	Zusatzstudium Medienpädagogik an der Universität Augsburg
1989	Erstes Staatsexamen
1992	Zweites Staatsexamen
bis 2003	Tätigkeit als Grundschullehrerin an Schulen in Augsburg, Istanbul, Nürnberg und Neufahrn
2003	Abordnung an die Ludwig-Maximilians-Universität München
2004	Immatrikulation zum Promotionsstudium Hauptfach: Grundschuldidaktik Nebenfach: Pädagogik Nebenfach: Psychologie Betreuung durch Frau Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan
2007	Abschluss des Promotionsstudium